

# *Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula*

Nombre: Nayim Medina del Moral

Directora: Dra. Magdalena Romera

Especialidad: Lenguas castellana y Literatura  
Máster en Formación del Profesorado, 2012-2013

## **Resumen:**

La teoría de los códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar estudia la relevancia de los factores sociales en las manifestaciones lingüísticas de los individuos dentro del contexto escolar, y cómo puede afectar ello al rendimiento académico de los alumnos. El sociólogo británico Basil Bernstein es el principal valedor de esta corriente, cuyas teorías hemos puesto en práctica a lo largo de la investigación que hemos llevado a cabo en la clase de 3º de ESO B del colegio Nuestra Señora del Huerto.

La teoría bersteniana de los códigos sociolingüísticos defiende la existencia de dos códigos, *elaborado* y *restringido*, que son transmitidos a través de la estructura social vigente, configurada por la división social del trabajo. El primero está presente entre los grupos sociales de clase media, mientras que el código restringido es el predominante entre los grupos sociales de clase trabajadora. Dentro de la escuela, un contexto donde predomina el código elaborado, los estudiantes que presentan una orientación más restringida se enfrentan a una situación de desventaja. En primer lugar, analizamos la actitud de los sujetos frente a los códigos, para luego centrarnos en la observación de qué códigos y cómo los ponen en práctica en un contexto especializado como es la escuela a través de varias actividades. Para, en segundo lugar, establecer las repercusiones que tiene el código en el rendimiento académico

En este trabajo hemos puesto en práctica la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein para observar si esta realidad se da también dentro de un centro escolar en Pamplona, y analizar las conexiones de los códigos con el rendimiento académico.

Palabras clave: *código elaborado y restringido, clase/grupo social, contexto escolar,, estructura social, rendimiento académico.*

## **Abstract:**

The theory of sociolinguistic codes in the school environment studies the relevance of social factors in linguistic manifestations and how these might affect the student's academic achievements. Basil Bernstein is the main supporter of this school of thought, whose theories have been implemented throughout the research we have conducted in one class of Nuestra Señora del Huerto school.

Berstein's theory of sociolinguistic codes defends the existence of two codes, elaborated and restricted, which are transmitted through the social structure shaped by the social division of labor. The first one is the elaborated code, is more common between middle-class social groups. The second one is the restricted code, which is the predominant between working-class social groups. In academic world, which is dominated by the elaborated code, students who use restricted codes have a disadvantage. First, we analyze the attitude of the subjects for the codes, and then focus on the observation of what codes and how the subjects implement them in a specialized context such as the school through some activities. Secondly, we try to establish the implications code in academic achievement's subjects.

In this study we have implemented Bernstein's theory of sociolinguistic codes to see if this situation also occurs in a different context from Bernstein's studies to therefore analyse the relations between academic achievement and codes.

## **Índice:**

<u>1. Introducción:</u>	4
<u>2. Marco Teórico:</u>	7
2.1. Teoría de los códigos sociolingüísticos	7
2.2. Nacimiento del modelo	8
2.3. Desarrollo del modelo	9
2.4. Exploración del modelo	10
2.5. Críticas a la teoría de Bernstein	11
<u>3. Metodología:</u>	12
3.1. Centro escolar	12
3.2. Localización	14
3.3. Muestra	14
3.4. Recogida de datos: Actividades	16
<u>4. Resultados:</u>	20
4.1. Actividad 1	20
4.2. Actividad 2	27

4.3. Actividad 3	29
4.4. Actividad 4	33
4.5. Actividad 5	38
4.6. Actividad 6	40
<u>5. Propuesta de acción:</u>	43
<u>6. Conclusiones:</u>	45
<u>7. Bibliografía:</u>	47
<u>Anexo</u>	49

## **1. Introducción:**

El Trabajo de Fin de Máster supone la culminación de un largo recorrido donde debemos plasmar las competencias adquiridas durante el máster y aplicarlas a un proyecto de investigación o implementación dentro del aula. En nuestro caso, hemos decidido enfocar la investigación con la intención no sólo de poner de manifiesto lo aprendido durante el curso, sino también con miras a un futuro recorrido propio dentro del campo de la investigación.

Dentro de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, nuestro estudio está alumbrado por las teorías sociolingüísticas. Concretamente, hemos puesto a prueba la teoría bersteniana de los códigos sociolingüísticos y su repercusión en el rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo. El fracaso escolar y el rendimiento académico son dos conceptos que están estrechamente ligados y que los podemos encontrar a diario esgrimidos como argumentos a favor y en contra de los intereses de organizaciones, políticos y agencias con el fin de sacar adelante sus intereses. Las medidas tomadas tanto para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, como para reducir el fracaso escolar han estado enfocadas siempre hacia el sistema educativo. Constantes modificaciones del currículo, de las asignaturas, los itinerarios, las metodologías...es decir, si las reformas se dirigen únicamente hacia el sistema, se entiende pues que es el propio sistema educativo el principal culpable del fracaso escolar, y por extensión del rendimiento académico. Sin embargo hemos pasado por

alto, o simplemente lo hemos obviado, uno de los principios básicos de la escuela y es que ésta es un claro reflejo de la sociedad en la que vivimos. Las diferencias entre grupos sociales, los conflictos y coyunturas sociales tienen su reproducción dentro de las aulas, donde conviven diariamente alumnos de muy diferentes entornos sociales.

¿Y si las diferencias sociales fueran una de las causas principales del fracaso escolar? La teoría de Basil Bernstein, la cual desarrollaremos más adelante, propone que el uso lingüístico de los grupos es resultado de sus condiciones sociales, y dicho uso tiene su repercusión directa en sus posibilidades de aprender. Los alumnos, procedentes de todas las clases sociales, no acceden al sistema educativo desde el mismo punto de partida sino de contextos socioculturales y lingüísticos de distintas características. Por su parte, la escuela como principal agente de socialización los acoge y les transmite usos lingüísticos y valores dominantes, es decir, aquellos defendidos por los grupos privilegiados de la sociedad con el fin de que ésta se reproduzca. En ese caso, los grupos más desfavorecidos se ven en una clara desventaja ya que sus contextos socioculturales y lingüísticos distan de aquellos transmitidos en las escuelas. El desfase entre sus contextos y los dominantes en la escuela que deben salvar los alumnos de los grupos sociales más bajas repercute en su rendimiento académico, pues primero deben adaptarse para después poder desarrollarse.

Este trabajo pues, supone un nuevo enfoque sobre un tema de gran calado social como es el fracaso escolar en la sociedad española actual; como es evidente y dadas las circunstancias del estudio, este estudio no es representativo ni de todo el sistema educativo español, ni tampoco del navarro; pero sí supone una perspectiva novedosa dentro de los mismos.

Los estudios encontrados que tienen como base la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein se centran en contextos socioculturales especialmente desfavorecidos o donde las diferencias sociales reflejan un contraste drástico entre dos o más partes de las comunidades que participaron en los estudios. En esta ocasión queríamos ponerla en práctica en un contexto donde las diferencias sociales no fueran tan elevadas, lo que entendemos es la situación más común dentro del sistema educativo español, para obtener un nuevo y necesario enfoque sobre el problema en cuestión. Por ello, la elección de un centro escolar concertado es un acierto, pues refleja a la perfección la mezcla de clases sociales donde las diferencias no son extremas. Considerábamos, pues, que es un buen punto de partida para una nueva perspectiva

necesaria para profundizar en el conflicto social que representa el elevado fracaso escolar del alumnado en España.

Los objetivos que nos hemos propuesto para esta investigación los podemos dividir en dos apartados: por un lado los objetivos generales del estudio, y por otro aquellos correspondientes a cada una de las actividades que forman el estudio, es decir, los objetivos concretos.

*Objetivos generales:*

<sup>35</sup><sub>17</sub> Aplicación de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein dentro de un aula en un centro escolar concertado y examinar sus resultados.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Establecer una relación entre el rendimiento académico y los códigos sociolingüísticos.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Establecer, en el caso de que sea posible, unas pautas generales o rutas de acción para intentar subsanar las diferencias entre los códigos sociolingüísticos dentro de las aulas.

*Objetivos específicos:*

<sup>35</sup><sub>17</sub> Examinar la actitud de los sujetos frente a los códigos elaborado y restringido

<sup>35</sup><sub>17</sub> Observar las reglas de reconocimiento de los sujetos, es decir, cómo clasifican cada contexto comunicativo en relación con otros contextos comunicativos. A través de la exposición de los sujetos a diferentes contextos comunicativos, nos permitirá examinar cómo adaptan su discurso en función de las reglas de reconocimiento.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Observar cómo dentro de un contexto definido los sujetos ponen en funcionamiento las reglas de realización de los códigos, es decir, las producciones de los sujetos según el código empleado.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Observar la orientación de los sujetos hacia criterios de clasificación elaborados o restringidos.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Examinar las reglas de reconocimiento y realización en un contexto comunicativo más informal que en el aula.

Estos son los objetivos que nos hemos marcado a la hora de trasladar esta investigación al aula. Desde el comienzo partíamos con las limitaciones de una muestra reducida para el estudio así como con limitaciones importantes de tiempo, pues nos teníamos que adaptar al horario escolar, y en concreto a las horas asignadas a la asignatura de Lengua y literatura de las que disponíamos, un total de 6 horas lectivas. En cualquier caso, creemos que el resultado es revelador en algunos puntos, como podremos observar a lo largo de este trabajo.

En primer lugar, contextualizaremos el estudio dentro de su *marco teórico*, haciendo referencia a las teorías sociolingüísticas sobre las que se sustenta nuestra investigación, así como otros estudios realizados que discurren en la misma línea de investigación que hemos tratado de poner en práctica. Al mismo tiempo, observaremos el enfoque pedagógico de la teoría bersteniana, y sus repercusiones. A continuación, en la *metodología*, expondremos de manera detallada las características de la muestra con la que hemos trabajado. También el diseño de las actividades de las que constaba el estudio y cómo se llevó a cabo la intervención dentro del aula. En el siguiente punto, se mostrarán los resultados obtenidos y las discusiones de los mismos a la luz de las teorías sociolingüísticas y educativas. Asimismo, trataremos de establecer unas pautas generales de intervención pedagógica con miras a una posible solución del conflicto presentado en este estudio. Finalmente, cerraremos el trabajo con las conclusiones pertinentes que darán cuenta de los objetivos, tanto concretos como generales, que nos habíamos marcado al inicio del estudio.

## **2. Marco Teórico:**

### 2.1. Teoría de los códigos sociolingüísticos:

Nuestro estudio tiene un claro enfoque sociolingüístico enmarcado en la *teoría de los códigos sociolingüísticos* de Basil Bernstein (1924-2000), desarrollada principalmente entre los años 1958 y 1971 gracias a sus estudios sobre la sociedad británica. A su vez los estudios berstenianos se encuentran dentro de lo que conocemos como sociología de la educación. Debemos partir de que Bernstein no es lingüista sino sociólogo, por lo que su teoría, pese a tener la lengua como objeto de estudio, tiene un carácter eminentemente sociológico, donde su interés por los procesos de socialización de los individuos es lo primordial y lo que le llevó a estudiar el lenguaje, especialmente

el empleado en el ámbito escolar en oposición con los ambientes extraescolar (familiar, amistades,...) de cada individuo.

Durante los 13 años que duró el desarrollo de su teoría podemos observar una clara evolución y concreción de sus pilares que culminan con la definición de los códigos sociolingüísticos, elaborado y restringido, y sus repercusiones en el ámbito escolar. Aquí vamos a realizar un breve repaso sobre la evolución de la teoría de Bernstein que nos permita hacernos una visión global de las bases teóricas sobre las que se apoya nuestro estudio.

Vamos a seguir la división de Usategui (1992), que divide los estudios de Bernstein en tres grandes etapas: *Nacimiento del modelo*, *Desarrollo del modelo* y *Exploración del modelo*.

## 2.2 Nacimiento del modelo:

Según Bernstein, las estructuras sociales sobre las que se mantienen las sociedades determinan la forma en la que se relacionan sus elementos (entre individuos, entre agentes sociales y entre individuos y agentes), que a su vez configuran unos usos del lenguaje. Dichos usos del lenguaje determinan la orientación cognitiva (que no potencial cognitivo que es idéntico a todos excepto en casos particulares) de los individuos. En este periodo encontramos la oposición entre *lenguaje público* y *lenguaje formal*. Ambos tipos de lenguaje vienen configurados, como defiende Usategui (1992), por:

<sup>35</sup><sub>17</sub> El medio familiar (modo de comunicación, distribución de poderes, localización, etc.)

<sup>35</sup><sub>17</sub> El lenguaje hablado por los familiares.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Orientación o sensibilidad por los objetos (público) o por estructuras (formal). El primero consistiría en una “*capacidad adquirida de responder a los objetos de la experiencia en términos de sus características propias y considerados aisladamente*”; mientras el segundo sería “*la capacidad de responder a los objetos de la experiencia percibidos y definidos en términos de matrices de relación*”. Son dos formas distintas de percibir la realidad, por lo que los individuos, según la clase social a la que pertenezcan “*perciben situaciones*



*idénticas como cualitativamente diferentes*”, aspecto que podemos observar claramente en las aulas.

Así pues, Berstein define los dos tipos de lenguaje de la forma siguiente:

*“Si las palabras utilizadas forman parte de un lenguaje que contiene una fuerte proporción de órdenes breves, de afirmaciones y preguntas simples, en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un débil nivel de generalización; si el acento se coloca más en las implicaciones afectivas que en las implicaciones lógicas, entonces se hablará de lenguaje público”. Por su parte, “el uso que la clase media hace del lenguaje es rico en cualificaciones personales y su forma implica un conjunto de operaciones lógicas complejas; el volumen, el tono, así como los otros medios no verbales de expresión, aunque importantes, ocupan un segundo lugar. Este modo de uso del lenguaje será llamado formal” (Berstein, 1958).*

Esta división entre lenguaje público y formal desaparece en la siguiente etapa de la teoría bersteniana.

### 2.3 Desarrollo del modelo:

Es en esta etapa en la que se introducen los dos grandes conceptos de la teoría bersteniana: *código elaborado* y *código restringido*. No obstante, estos términos han ido definiéndose más y más hasta la actualidad. En origen, la diferencia a nivel lingüístico entre ambos códigos era el grado de previsibilidad de las estructuras sintácticas utilizadas por los individuos; si éste era elevado, el código era restringido, si por el contrario el grado de previsibilidad era bajo, el código se entendía como elaborado. Asimismo, la dependencia de un contexto (capacidad simbólica) los distingue, caracterizándose el elaborado por una escasa dependencia del contexto y una elevada dependencia el restringido.

No es hasta finales de la década de los sesenta cuando, tras varios estudios empíricos, se abandona la definición de código como grado de previsibilidad y comienza la ruta que marcará definitivamente los límites del concepto. Según Berstein,

*“el código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que seleccionan e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (Berstein, 1990).*

El código pues, es el instrumento del que se sirve el individuo para analizar las relaciones entre contextos y dentro de los mismos. En este punto, me parece adecuada la aclaración que nos facilita Moreno Fernández “no equivale [la definición de <<código>> según Berstein] ni a <<sociolecto>> ni a <<estilo>>, ni en un nivel más

general, a <<competencia>>; tan sólo se habla de los códigos como modos o patrones de comunicación desarrollados durante el proceso de socialización” (Moreno, 2009).

Dentro del código encontramos dos conjuntos de reglas, que son aquellas que configuran la capacidad reguladora de los códigos.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Reglas de Reconocimiento o *clasificación*: estrechamente ligadas a la distribución de poder dentro de la sociedad y la división del trabajo en ésta, Berstein las define como las relaciones entre categorías. Cuanto más marcados estén los límites entre categorías y cuanto mayor sea el aislamiento, mayor será la especialización de esa categoría. Un ejemplo cercano a nuestro ámbito es la relación de categoría profesor/alumno dentro de la escuela y el uso del discurso educativo y no educativo; cuanto mayor sea el aislamiento entre los dos discursos, mayor será la especialización de los mismos.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Reglas de Realización o *enmarcamiento*:

*“se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización, que constituyen el contexto comunicativo”* (Berstein, 1990).

Por último, debemos centrarnos en la relación entre el código y su orientación hacia los significados. Ésta puede ser elaborada o restringida. Como ya hacía Berstein en su primera etapa, la orientación del código depende de la división social del trabajo:

*“cuanto más sencilla sea la división de trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor será la probabilidad de una orientación de código restringido. Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada”* (Berstein, 1990).

Según su teoría, las orientaciones de los códigos no son cualidades inherentes a los agentes o a la posición dentro de la división social, sino que son consecuencia de la distribución de poder que rige la estructura de dicha división social del trabajo.

#### 2.4 Exploración del modelo:

En esta tercera etapa, Berstein aplica su teoría de los códigos sociolingüísticos en un modelo teórico más complejo que aúna los roles familiares, los modos de control

y los propios códigos. Del mismo modo, se centrará en el estudio de la escuela y el discurso pedagógico.

Berstein afirma *“cómo una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa los conocimientos escolares refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios del centro social”* (Berstein, 1975). Por lo tanto, son las clases dominantes de la sociedad quienes tienen el control sobre los agentes encargados de la transmisión cultural, entre los que se encuentran los conocimientos escolares y que a su vez, son el instrumento para la reproducción y legitimación de la estructura social que sostiene al sistema. Esta situación, a nivel discursivo, se traduce en una hegemonía del discurso de las clases dominantes dentro de las escuelas, y sus repercusiones evidentes en aquellos individuos que proceden de clases sociales más bajas.

## 2.5. Críticas a la teoría de Berstein:

Como podemos observar en la síntesis realizada por Moreno Fernández (Moreno, 2009) de las críticas que recibió la teoría de los códigos sociolingüísticos, son tres las perspectivas desde las que se contemplan las críticas.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Los usos de la lengua llevados a cabo por los hablantes de clases sociales más bajas no son deficitarios sino formas diferentes de usar la lengua. Es decir, estaríamos hablando sobre una cuestión más de registros/adequación que de competencia lingüística. El principal crítico en esta línea es Labov (1969), quien defendía el uso de distintas variedades lingüísticas por las clases sociales y no un déficit lingüístico en una de ellas respecto a las demás. Para ello llevó a cabo varios estudios empíricos cuyo objetivo era observar la habilidad lingüística de sujetos de grupos sociales más bajos dentro sus contextos locales, es decir, en situaciones comunicativas más cercanas y habituales. A través de los datos recogidos, Labov llegó a la conclusión de que no existía una relación entre el éxito escolar y la habilidad lingüística en las situaciones comunicativas características de la “cultura callejera”.

<sup>35</sup><sub>17</sub> La dificultad de asociar la teoría bersteniana de los códigos sociolingüísticos a cualquier teoría lingüística. La difusa delimitación de alguno de los términos desarrollados en la teoría bersteniana, las relaciones establecidas entre sociología, lingüística y educación, y la constante actualización de varios de los conceptos principales de la teoría, bien por superar las críticas recibidas o bien

por afinar la delimitación de los mismo, ha generado relaciones de una elevada complejidad que han dificultado la contemplación de los estudios berstenianos como una teoría sólida.

<sup>35</sup><sub>17</sub> La asociación indebida con las ideas de Arthur Jensen, para quien la capacidad intelectual de los niños negros era genéticamente inferior a la de los niños blancos. La teoría bersteniana, dentro del campo de las desigualdades frente a la educación, está próxima a otras corrientes como la del déficit cultural. Esta interpretación errónea de los estudios de Berstein, quien aclaró y defendió que su teoría no se basaba en el déficit, sino en la distribución y adquisición desigual de los principios comunicativos por las clases sociales, perjudicó seriamente la imagen de sus teorías en el mundo académico.

Como vemos pues, la teoría de los códigos sociolingüísticos de Berstein ha generado numerosas reacciones dentro del campo a lo largo de sus más de 50 años de vida. El hecho de que exista esta controversia en torno a ella no es más que una prueba de la relevancia de sus estudios. Berstein ha ido superando las críticas recibidas creando un modelo de elevada complejidad pero que demuestra fehacientemente los presupuestos que lo fundamentan: la configuración por parte del grupo social al que se pertenece de las formas de interactuar y comunicarse, y su repercusión dentro del ámbito escolar. Desde nuestro punto de vista, creemos que la teoría bersteniana facilitaría nuevas perspectivas sobre la realidad dentro del sistema educativo en los tiempos actuales, donde los contrastes entre grupos sociales se ven más marcados por la situación económica que estamos atravesando.

### **3. Metodología:**

#### **3.1. Centro escolar:**

El centro escolar en el que se ha llevado a cabo el estudio es el colegio Nuestra Señora del Huerto. Pertenece a una Congregación de Derecho Pontificio fundada en el año 1829 por el sacerdote italiano Antonio M<sup>a</sup> Gianelli en la pequeña ciudad de Chiavari, situada en la provincia de Génova (Italia). En el año 1951, cinco hermanas de la congregación se trasladaron a la ciudad de Pamplona, fundando el centro donde actualmente se encuentra el 12 de Diciembre de ese mismo año.

Nuestra Señora del Huerto es un colegio concertado con el Gobierno de Navarra, que a lo largo de estos más de 60 años, ha ido adaptando y ampliando su oferta académica, basada en los valores cristianos transmitidos por el fundador de la congregación, al sistema educativo que se exige desde las administraciones públicas. Actualmente, el centro imparte los ciclos completos de Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; hasta el nivel de 2º ESO existen tres líneas, mientras que en los cursos superiores, por ahora, se mantienen dos líneas (clase A y B), que irán ampliándose con el avance de los grupos inferiores durante los próximos cursos. La oferta de los ciclos de Infantil, Primaria y Secundaria son de carácter ordinario; en Bachillerato son sólo dos las ramas entre las que se puede escoger: por un lado, la línea de Ciencias y Tecnología, y por otro lado, Humanidades y Ciencias Sociales. El centro, además, lleva potenciando el aprendizaje de la lengua inglesa desde el año 1991, cuando se implantó un programa de enseñanza de segundas lenguas (se enmarca dentro del Modelo Lingüístico “G”).

La presencia de la lengua inglesa en los ciclos de Infantil y Primaria es prácticamente total, fomentando de esta forma un aprendizaje bilingüe. En ESO cada vez es mayor la presencia del inglés en más asignaturas, especialmente durante el primer ciclo de dicha etapa. Así mismo, desde el centro se facilita el acceso a pruebas de evaluación de la lengua, como son los exámenes de la Universidad de Cambridge o los de la Escuela Oficial de Idiomas; así como la posibilidad de participar en varios programas de intercambio (programa Comenius) con centros escolares de otros países y programas de inmersión lingüística. En definitiva, existe una apuesta sólida y clara por parte del centro de la enseñanza de segundas lenguas.

Como complemento a la formación de los alumnos, desde el centro se oferta una amplia gama de actividades extraescolares que permiten a los alumnos tener una educación plena, satisfactoria y, dentro de lo posible, a su gusto. Esta oferta es posible gracias a la calidad de las instalaciones del centro, las cuales han experimentado una gran mejora a raíz de las reformas realizadas en los últimos años, un gran ejemplo es el Polideportivo subterráneo o la presencia, casi total, de pizarras electrónicas y ordenadores en las aulas del centro.

Así, pues, desde los valores cristianos que impulsaron la fundación de la Congregación de las Hermanas del Huerto, pasando por toda la oferta académica del centro, sostenida por la amplia y continua formación de sus docentes y por unas

instalaciones adecuadas para el correcto desarrollo de la actividad escolar; y la comunidad educativa, dirección, profesores, familias y alumnos, el colegio Nuestra Señora del Huerto se encuentra entre los centro escolares de mayor calidad de la Comunidad Foral de Navarra.

### 3.2. Localización:

El centro se encuentra en el barrio pamplonés de San Juan, situado al oeste del centro de la ciudad, es considerado como uno de los barrios más pujantes de la capital Navarra. Su crecimiento viene siendo una constante desde la década de los años 50 del siglo XX cuando comenzaron a proliferar las viviendas en torno a las calles principales del barrio. Actualmente, San Juan cuenta con una población cercana a los 30.000 habitantes según los últimos datos recogidos por el Ayuntamiento de Pamplona. Su proximidad al centro de la ciudad, facilitada aún más por la red de transporte público, junto con los grandes espacios verdes que atesora, y las múltiples y variadas opciones de cultura y ocio que presenta, lo convierten en uno de los barrios más atractivos de la ciudad de Pamplona.

En relación con el estudio que presentamos aquí, se trata pues de un barrio que encarna a la perfección el espíritu de la clase media-alta de la ciudad, donde todos los servicios están plenamente cubiertos y la calidad de vida es elevada. No obstante, cabe señalar que la coyuntura económica por la que está pasando el país tiene sus repercusiones a todos los niveles, afectando también a la población del barrio de San Juan.

### 3.3. Muestra:

Tras mi paso por el centro durante el periodo de prácticas, opté por realizar el estudio en la clase de 3º ESO B. Dos fueron las razones por las que me decanté por este grupo: por un lado, la elevada participación de los alumnos en todas las clases ya que las actividades que se les iban a plantear durante el estudio eran eminentemente orales, era preciso contar con un grupo que estuviera dispuesto a colaborar; por otro lado, de las clases a las que pude asistir como profesor en prácticas es la que más variedad, a priori, presentaba, tanto por el género y la edad como por la pertenencia de los sujetos a distintos grupos étnicos.

Inicialmente son 26 los sujetos incluidos en el estudio, sin embargo se han excluido aquellos que por diversas razones no han podido participar en todas las

actividades de las que constaba la intervención dentro del aula. Así, el número definitivo de sujetos que compone la muestra de nuestro estudio es de 20. Todos los sujetos se comprenden entre los 14 y los 16 años de edad

Varones	Mujeres
12	8

Cuadro 1. División de los sujetos por el género

Tres son los sujetos que no han nacido en Pamplona, dos de ellos son de Ecuador y uno de Colombia. Sin embargo, sólo uno de los procedentes de Ecuador participó en el estudio completo. La ausencia de los dos sujetos restantes limitó las expectativas del estudio, pues a priori podrían presentar mayores variaciones en los resultados de las actividades ya que el resto de sujetos presenta unas características bastante homogéneas.

A través de un cuestionario sociológico que se les entregó a los sujetos, se ha determinado la clase social a la que pertenecen. En dicho cuestionario se les pedía que contestaran a diversos factores sociales que permitieran establecer las coordenadas socioculturales que definen a cada sujeto, y a su vez, un punto de partida para ver cómo se enfrentan a los códigos. Las variables sociales que se han tenido en cuenta son: el número de familiares en casa, formación académica y empleo de los mismos, lugar de residencia actual y años en el centro escolar. También se han tenido en cuenta otros factores relacionados con el estilo de vida de los sujetos en cuestión: actividades extraescolares, uso de las tecnologías, aficiones, etc.

Debido a las características del centro, se esperaba poca variación al respecto; a través del cuestionario hemos determinado con son 13 los sujetos se pueden incluir dentro de lo que entendemos por “clase media”, mientras que los 7 restantes los incluimos dentro de la “clase trabajadora”. Tres han sido, especialmente, los factores sociales que nos han permitido realizar la división de los sujetos entre las dos clases sociales: la formación académica de los padres, su trabajo y el lugar de residencia. Así pues, nos encontramos ante la siguiente división de sujetos según la clase sociales a la que les hemos atribuido:

	Media	Trabajadora
Sujetos	13	7

Cuadro 2. División de los sujetos por grupo social

### 3.4. Recogida de datos:

Se ha optado por un enfoque más cualitativo a la hora de llevar a cabo el análisis de las actividades y sus resultados, pues la intención final del estudio es extraer unas posibles conclusiones e interpretaciones de una situación que se puede describir a través de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein, y no hacer una mera recolección de datos que sólo permitirían contextualizar la cuestión que trata de solucionar el estudio.

Las actividades las podemos dividir en tres bloques:

<sup>35</sup><sub>17</sub>      Bloque I: actitud frente a los códigos

<sup>35</sup><sub>17</sub>      Bloque II: reglas de reconocimiento y de realización

<sup>35</sup><sub>17</sub>      Bloque III: aplicación de las reglas de reconocimiento y realización de los códigos

Para llevar a cabo la recolección de datos, hemos sometido a los sujetos a una serie de actividades en horario escolar durante un total de 6 sesiones completas y sesiones de 10 minutos con cada sujeto a lo largo de una mañana. El principal obstáculo que se ha encontrado, además de estar a expensas de las posibles bajas de los sujetos durante el desarrollo del estudio, ha sido la limitación del tiempo, ya que cada sesión tenía una duración de 55-60 minutos lo que ha condicionado en gran medida la recopilación de datos al tener que concentrarse en todos los sujetos en tan poco espacio de tiempo.

#### 3.4.1. Actividad 1:

*Objetivo:* examinar la actitud de los sujetos frente a los códigos elaborado y restringido

*Materiales:* reproductor de audio, grabaciones y fotocopias con la actividad.

*Duración:* 1 sesión

Con la primera actividad hemos querido evaluar la actitud de los sujetos frente a los códigos elaborado y restringido. Para ello, se comenzó haciendo una reflexión sobre la comunicación y los elementos que intervienen en el proceso (contexto, interlocutores, relación entre ellos, el tema, etc.), así como de las presuposiciones culturales y sociales frente a las lenguas, las formas de habla y los propios hablantes. Lo importante en este



punto era hacerles ver que todos adoptamos una “actitud” cada vez que oímos y hablamos con otra persona, y que esa actitud viene determinada en gran medida por una herencia cultural transmitida a través de las clases dominantes de la sociedad.

A continuación les pusimos 6 grabaciones de gran variedad en los elementos de la comunicación, pero que desde la teoría de Berstein podemos distinguir entre empleo de código elaborado y código restringido. A cada alumno se le hizo entrega de una fotocopia con los siguientes valores que abarcan tres dimensiones:

<sup>35</sup><sub>17</sub>      Afectiva: cortesía, simpatía, diversión y agradabilidad

<sup>35</sup><sub>17</sub>      Cognitiva: inteligencia, seguridad, competencia lingüística y alfabetización

<sup>35</sup><sub>17</sub>      Conativa: responsabilidad, sinceridad, laboriosidad y altruismo

Cada ítem debía ser valorado entre -2 y 2 para establecer el grado de percepción de cada ítem según lo que les inspiraba la persona que aparecía en la grabación. Las grabaciones, de una duración variada (desde los 35'' hasta los 5') se reprodujeron dos veces cada una para dar la oportunidad a todos los sujetos de hacer una valoración adecuada a sus opiniones. Una vez terminada la escucha de cada grabación, se les concedía unos minutos para que explicaran por qué habían puntuado cada ítem como lo habían hecho, tanto de forma oral como escrita. Al finalizar la actividad, se recogieron todas las anotaciones de los sujetos. No se grabaron las intervenciones de cada sujeto, en su defecto se tomaron las notas para cada uno de ellos.

#### 3.4.2. Actividad 2:

*Objetivo:* observar las reglas de reconocimiento de los sujetos. Expuestos a diferentes contextos, la actividad nos permite examinar cómo adaptan su discurso en función de las reglas de reconocimiento.

*Materiales:* fotocopias y un espacio relativamente amplio para la exposición.

*Duración:* aproximadamente 1'5 sesiones.

En esta ocasión, se optó por dividir a los sujetos por parejas. La actividad consistía en exponer a cada pareja a cuatro situaciones comunicativas diferentes y que adoptaran los roles que correspondían a cada contexto. Fueron los siguientes:

<sup>35</sup><sub>17</sub>      Una pareja de amigos en la calle

- <sup>35</sup><sub>17</sub> Un profesor y un alumno dentro de un aula
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Dos miembros de una familia dentro de casa
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Doctor y paciente en una consulta médica

Se les entregó una fotocopia con la descripción de la actividad y con las diferentes situaciones comunicativas. En la misma hoja tenían espacio para hacer las anotaciones que considerasen pertinentes para la elaboración de su diálogo, pero se aclaró desde el principio que no se trataba de una actividad de elaboración y lectura, sino que debían diseñar en parejas las líneas generales por las que discurriría el diálogo, y hablar como ellos considerasen oportuno para cada situación comunicativa.

Tras unos minutos, las parejas se fueron sucediendo en la representación de sus diálogos frente al resto de compañeros. Durante la exposición de cada diálogo, yo tomaba las anotaciones relativas a las reglas de reconocimiento y de realización. Finalmente, por la otra cara de la fotocopia entregada, debían responder a algunas preguntas de carácter evaluativo, es decir, de cómo habían llevado a cabo la actividad y qué les había parecido.

### 3.4.3. Actividad 3:

*Objetivo:* observar cómo dentro de un contexto definido los sujetos ponen en funcionamiento las reglas de realización de los códigos.

*Materiales:* reproducción de la imagen que se quiera presentar y un proyector para la misma; en su defecto, una fotocopia para cada sujeto. Un folio por sujeto.

*Duración:* ½ sesión aproximadamente.

Se les proyectó a los sujetos una imagen en la pizarra digital, en esta ocasión se trataba de la obra titulada *Ronda de noche* del pintor holandés Rembrandt. A continuación, se les pidió que sacaran un folio y escribieran su nombre. Cuando todos hubieron observado detenidamente la imagen y tenían el folio sobre sus respectivos pupitres, les expliqué lo que debían hacer: les formulé dos preguntas respecto al cuadro, “¿Qué veis en la imagen?” ¿Qué está ocurriendo en el cuadro?”. Su incertidumbre no tardó en aparecer, exigiendo más explicaciones sobre lo que había que hacer. Tras reformular brevemente la actividad, con la intención de no corromper el objetivo de la misma, los sujetos comenzaron a responder a las preguntas. Se les concedió un tiempo asequible para que escribieran lo que ellos considerasen adecuado, añadiendo al final la

explicación de por qué habían respondido así a las preguntas formuladas. Al cabo de ese tiempo, 25' aproximadamente, se recogieron todos los folios.

En ese punto se concedió tiempo, puesto que nos encontrábamos al final de la sesión, para que pusieran en común cómo habían llevado a cabo la actividad, tanto en parejas como públicamente.

#### 3.4.4. Actividad 4:

*Objetivo:* observar la orientación de los sujetos hacia criterios de clasificación elaborados o restringidos.

*Materiales:* fotocopia con una recolección de imágenes, en este caso, de alimentos.

*Duración:* aproximadamente 15-20' de trabajo individual, más una puesta en común pública en una sesión de clase.

En esta ocasión, se trataba de una actividad que debían realizar como tarea, fuera del horario escolar. Se les facilitó una fotocopia con un total de 16 imágenes de alimentos que forman parte de la base de la alimentación. El orden en el que debían llevar a cabo la actividad es el siguiente: en primer lugar, debían clasificar las imágenes en grupos según el criterio que ellos quisieran, añadir al menos 5 comidas/imágenes a cada grupo y explicar por qué lo habían ordenado de tal forma; en segundo lugar, debían repetir todo el proceso pero clasificándolas según un criterio diferente, siempre y cuando les fuera posible, y explicar nuevamente por qué. Durante la sesión siguiente, se pondrían en común sus actividades de forma oral.

#### 3.4.5. Actividad 5:

*Objetivo:* nuevamente, observar las reglas de reconocimiento y realización de los códigos elaborado o restringido en el contexto comunicativo de la explicación.

*Materiales:* folios

*Duración:* 1 sesión aproximadamente.

Es esta actividad, nuevamente, hemos juntado a los sujetos por parejas. El criterio para su división fue la proximidad en el aula. En primer lugar, les hicimos escoger individualmente un juego de cualquier tipo (de mesa, deportes, videojuegos, infantiles...) y un lugar relativamente cercano al cual se pudiera llegar desde el centro

escolar. Una vez que comprobaron que conocían tanto las reglas del juego como la dirección del lugar seleccionados, se les pidió que elaborasen un mínimo marco dialogado, tras comprobar que sus elecciones no coincidiesen con las de sus respectivas parejas, para introducir la explicación de las reglas y la dirección, eje central de la actividad. La actividad se llevó a cabo de forma oral, realizando la actividad pareja por pareja. A través de la observación, se fueron realizando las notas pertinentes a cada sujeto.

#### 3.4.6. Actividad 6:

*Objetivo:* observar las reglas de reconocimiento y realización en un contexto comunicativo más informal que en el aula.

*Materiales:* cámara de video, cuaderno de notas y un sala/aula vacía.

*Duración:* aproximadamente 10' por sujeto

Cada sujeto realizó la actividad individualmente con el investigador en cuestión. En un tiempo no mayor a 10', los sujetos se veían expuestos a mantener un diálogo con el investigador sobre algún tema propuesto por éste último, donde tenían que recurrir a distintos discursos (explicación, argumentación, narración,...) para avanzar en el diálogo. Todas las intervenciones fueron grabadas con el objetivo de obtener la mayor cantidad de datos posibles de cada sujeto.

## **4. Resultados:**

A continuación, se van a mostrar los resultados obtenidos en cada una de las actividades realizadas a los sujetos. Como ya se ha mencionado anteriormente, las variaciones sociales dentro de la muestra son relativamente bajas, por lo que los resultados se caracterizan por una elevada homogeneidad. Dadas las circunstancias, se prestará mayor atención a aquellos resultados que presentan mayor variación.

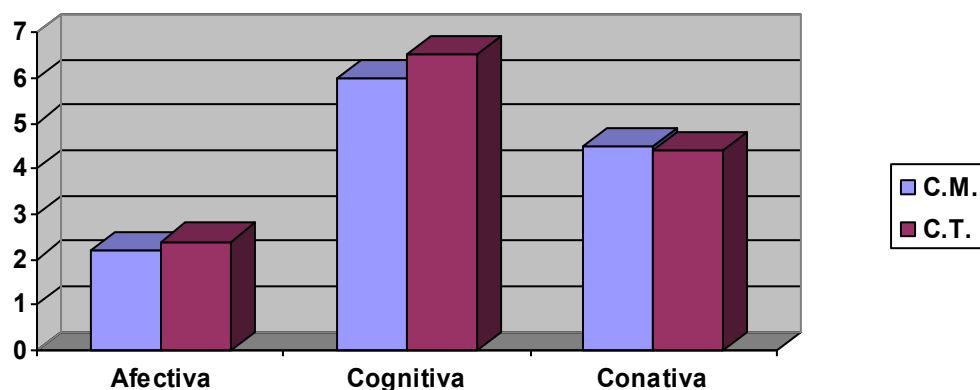
### 4.1. Actividad 1:

Expusimos a los sujetos a diferentes grabaciones donde se empleaban tanto el código elaborado como el restringido para examinar la orientación de los mismos hacia los códigos, es decir, examinar qué actitud presentaban ante el uso de dichos códigos.

Hemos seguido el modelo de trabajo del estudio de Gómez, Osorio y Álvarez (2003) para medir la actitud de los sujetos. Los tres campos examinados son: el afectivo, cognitivo y conativo. Cada uno de ellos viene definido por cuatro ítems; cortesía, simpatía, diversión y agradabilidad para el campo de la afectividad; inteligencia, seguridad, competencia lingüística y alfabetización en lo respectivo a lo cognitivo; y finalmente, el conativo definido por responsabilidad, sinceridad, laboriosidad y altruismo. En las gráficas que se muestran a continuación hemos recogido los resultados obtenidos de los sujetos de prueba. Cada ítem puntuaba entre -2 y 2, por lo que cada campo (Afectividad, Cognitividad y Conatividad) se encontraría entre los valores de -8 y 8. La razón por la que hemos escogido estos valores es porque consideramos que el 0 refleja la neutralidad dentro de las valoraciones, siendo el -2 “my baja valoración” y el 2 “muy alta valoración” como es comprensible. En la leyenda podemos leer “C.M.” que representa las puntuaciones otorgadas por los sujetos de clase media, y “C.T.” que encarna las valoraciones de los sujetos de clase trabajadora.

#### 4.1.1. 1ª grabación:

Se trata de una clase magistral de un profesor de instituto, en esta ocasión se está explicando el mito de la caverna de Platón. Lo incluimos dentro de un contexto comunicativo regido por un código claramente elaborado. Los resultados obtenidos de todos los sujetos son muy semejantes:



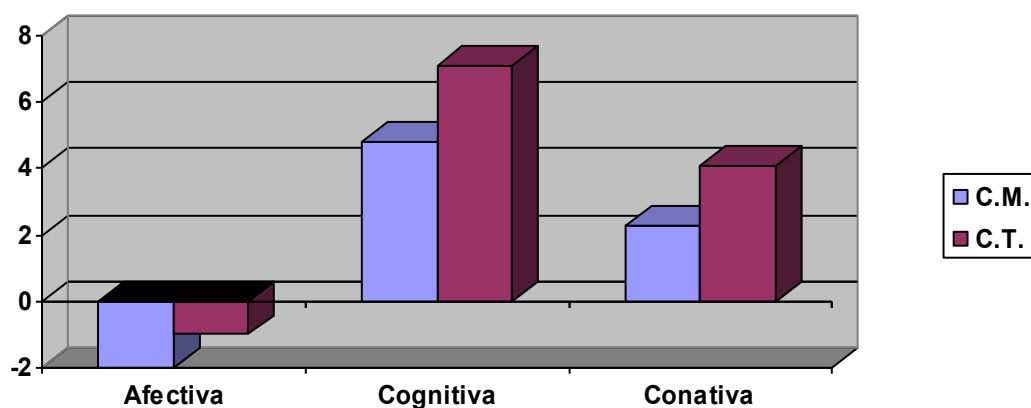
Gráfica 1. Valoración de los campos por los sujetos de ambas clases

La proximidad entre la valoración de los ítems por parte de los sujetos de ambas clases nos indica en este caso, ya no solo el hecho de ser positiva (pues todos los valores están por encima de la frontera del 0, la que marca la neutralidad) sino que tanto los sujetos de clase media como los de trabajadora han puntuado los ítems de forma

prácticamente idéntica. El contexto comunicativo que se reproduce en la grabación, un docente dando la lección, nos puede ayudar a entender el resultado, ya que les resulta muy cercano, y se encuentran expuestos de igual forma todos los días.

#### 4.1.2. 2ª grabación:

La segunda grabación consiste en una rueda de prensa de una personalidad política del país. Nuevamente, se trata de un contexto comunicativo donde el código elaborado es claro y explícito. Los resultados obtenidos en esta segunda grabación fueron los siguientes:



Gráfica 2. Valoración de los campos por los sujetos de ambas clases.

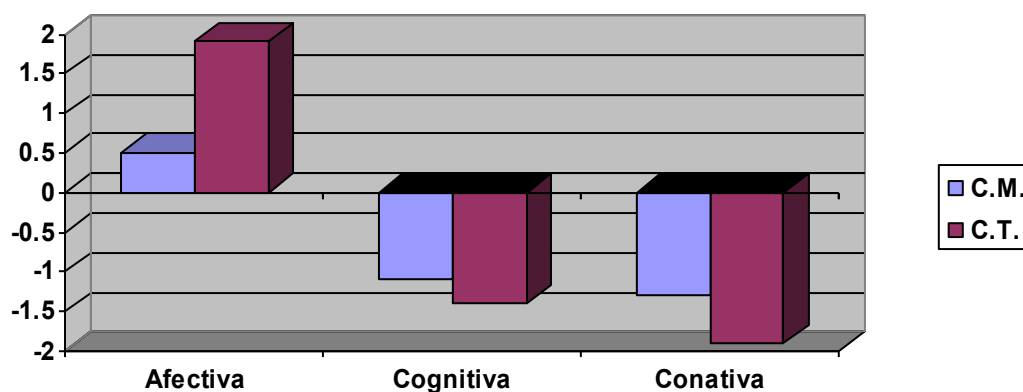
En esta ocasión, la distancia entre la valoración por parte de los sujetos de clase media y clase baja trabajadora ha aumentado respecto a la primera grabación; sin embargo, observamos que los valores siguen siendo parejos y no contrarios, es decir, en los sujetos de ambas clases, la dimensión afectiva se encuentra en registros negativos, mientras que la cognitiva y conativa se mantienen en la positiva. Quisiera hacer especial mención en la dimensión cognitiva, donde la valoración de la clase baja trabajadora ha alcanzado la puntuación más alta de todas las grabaciones realizadas. La política que se escucha en la grabación y de la que en ningún momento se ofreció el nombre era Carmen Chacón, una de las caras más conocidas dentro del PSOE; no es descabellado, pues, que pueda existir una relación importante entre la valoración de los sujetos de clase baja trabajadora con un miembro del partido político que representa a dicha clase por excelencia. Sin embargo no es algo que se pueda confirmar con los datos aquí recogidos, sino que sería necesario un estudio más preciso, que podría ir enfocado hacia la influencia que ejercen los discursos políticos en las clases sociales. No obstante, se preguntó a los sujetos por la identidad del hablante y ninguno fue capaz de reconocerla.

Al igual que el cargo político del hablante de la grabación, tampoco es posible descartar que los datos recogidos estén condicionados por otras variables (sexo, género, ideología, ...), pese a que se les pidió a los sujetos que se centrasen exclusivamente en la “forma de hablar”. De cara a futuras investigación, una mejora sería seguir la técnica de *matched guise*, donde en este caso el mismo hablante emplearía tanto el código elaborado como el restringido para que la única variable que variase fuera el código.

#### 4.1.3. 3ª grabación:

En esta ocasión, la grabación recogía una conversación entre amigos en lo que parecía un bar. El tema sobre el que conversaban los interlocutores era sobre la amistad y la relación con una vieja amistad que se encuentra, en esos momentos, en el mismo lugar. El código que rige este contexto comunicativo, donde tanto la clasificación como el enmarcamiento son bajos, es restringido.

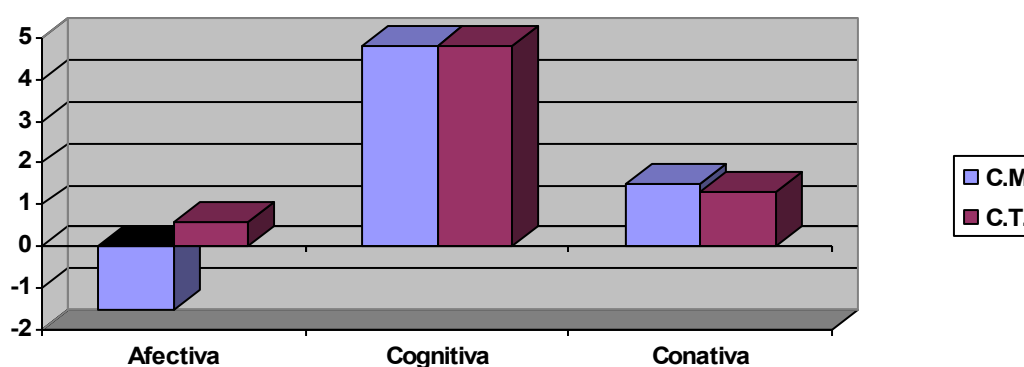
Observamos que la única dimensión con una valoración positiva es la afectiva, mientras que los valores atribuidos a las dimensiones cognitivas y conativas se encuentran con valoraciones negativas. Vemos pues, como tanto los sujetos de clase media como los de clase baja presentan una tendencia negativa frente al empleo del código restringido. Es aún más llamativo cuando se trata de un contexto comunicativo especialmente cercano a ellos, como es el hecho de reunirse con sus amigos y charlas sobre cualquier asunto; por esa razón creemos que el campo de la afectividad es el único que ha obtenido valores positivos, especialmente los ítems de diversión y agradabilidad fueron muy bien valorados por los sujetos de ambas clases. No así los valores de simpatía y cortesía, los cuales se vieron perjudicados por el registro claramente informal de los interlocutores de la grabación. Esta minusvaloración del código restringido está presente en otros estudios (Gómez, 2001), a favor de una sobrevaloración del código elaborado. En este sentido, sería comprensible que todos los campos actitudinal se encontrasen en valores negativos, sin embargo la afectividad, aunque bajos, ha obtenido valoraciones positivas.



Gráfica 3. Valoración de los campos por los sujetos de ambas clases.

#### 4.1.4. 4ª grabación:

Nuevamente, con esta grabación expusimos a los sujetos con un contexto comunicativo donde los interlocutores hacían uso de un código elaborado. El tema sobre el que se discute es el sistema sociopolítico actual en el mundo. Los resultados obtenidos con esta grabación son bastante particulares debido a la igualdad obtenida de las puntuaciones otorgadas por los sujetos de las dos clases sociales.



Gráfica 4. Valoración de los campos por los sujetos de ambas clases.

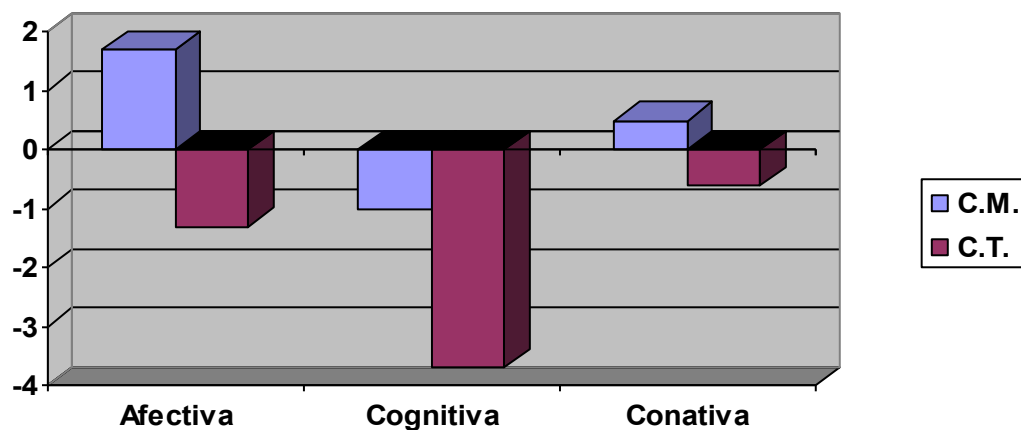
Observamos que la puntuación asignada a la dimensión conativa es muy próxima, y que en la cognitiva es exactamente igual tanto por los sujetos de clase baja trabajadora como por los de clase media. La gran diferencia radica en el campo de la afectividad, donde vemos resultados más dispares. En esta ocasión, los sujetos de clase media se mantienen en puntuaciones negativas frente a las, aunque bajas, sí positivas valoraciones de los sujetos de clase baja trabajadora. Esta diferencia puede explicarse a través de la postura que adopta el interlocutor frente al tema que se trata; pues tiene una



visión muy crítica de la situación política, económica y social del momento, apoyándose en un discurso revolucionario, en algunos momentos radical, con el objetivo de buscar la igualdad para todos los ciudadanos y ciudadanas. Nuevamente, la cercanía de un discurso asociado con las clases bajas trabajadoras ha hecho que la puntuación de los sujetos de dicha clase sea mayor que la correspondiente a los sujetos de clase media de la muestra con la que se ha trabajado. En esta ocasión,

#### 4.1.5. 5ª grabación:

El código restringido está presente a lo largo del contexto comunicativo que se reprodujo en la 5ª grabación, donde dos amigas dialogan sobre sus relaciones de parejas. Se trata de un contexto particularmente cercano, no sólo al género femenino, sino a la edad de los sujetos en estudio.

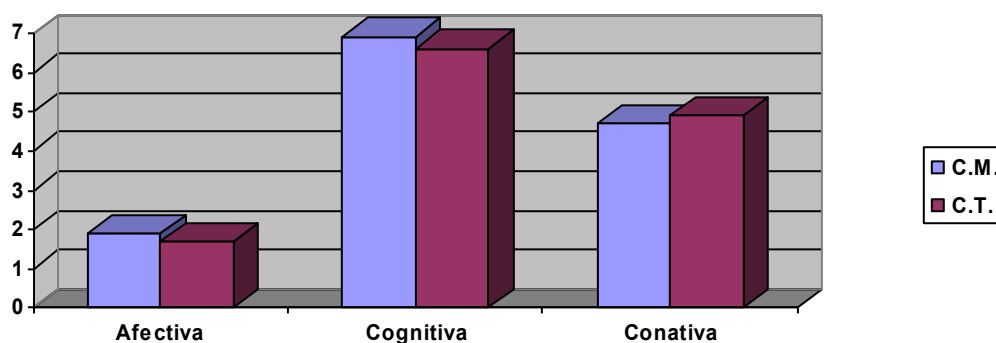


Gráfica 5. Valoración de los campos por los sujetos de ambas clases.

Queremos centrar nuestro interés, nuevamente, en los resultados obtenidos en esta grabación. El código restringido es duramente castigado, especialmente por los sujetos de clase baja trabajadora donde las puntuaciones de las tres dimensiones se encuentran en parámetros negativos. Por parte de los sujetos de clase media, sólo la dimensión cognitiva ha obtenido una puntuación por debajo de 0 mientras que la afectiva y la conativa se mantienen en positivo, aunque con niveles bajos. En este sentido sorprende que los sujetos de clase baja trabajadora, que presentan una tendencia mayor al empleo de códigos restringidos muestren una actitud tan crítica hacia el propio código.

#### 4.1.6. 6ª grabación:

Para la última grabación se escogió un fragmento de una entrevista científico-divulgativo sobre la creatividad; estamos ante un contexto comunicativo regido por un código elaborado. Nuevamente, los valores obtenidos resultan ser muy similares para los sujetos de ambas clases. Los campos cognitivo y conativo alcanzan en esta grabación una puntuación muy elevada, dejando por detrás a los buenos resultados obtenidos por la dimensión afectiva. Si comparamos los resultados con la gráfica de la primera grabación observamos que son prácticamente idénticos. Tanto en la primera grabación como en esta última podemos ver que todos los sujetos presentan una actitud más positiva o valorada frente al código considerado superior, el elaborado

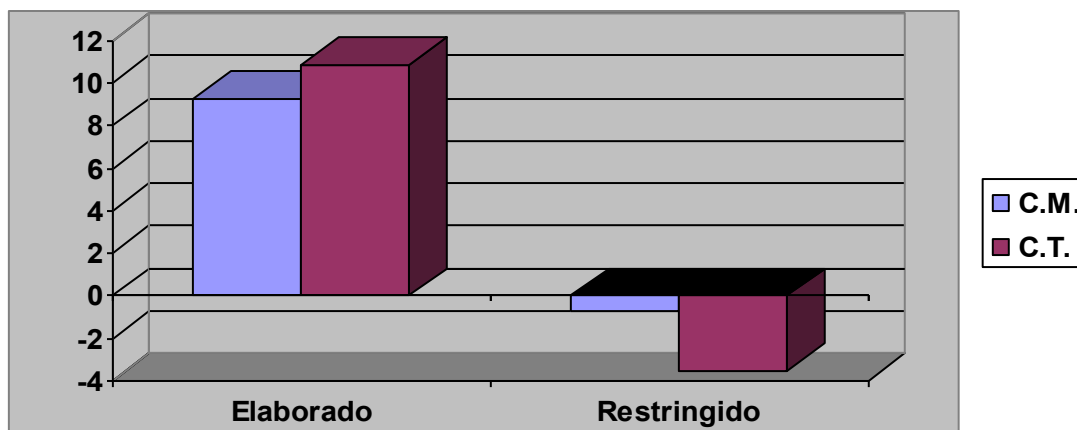


Gráfica 6. Valoración de los campos por los sujetos de ambas clases.

#### 4.1.7. Totales:

A continuación, presentamos en una gráfica los valores totales asignados por los sujetos de los dos grupos sociales tanto al código elaborado como al restringido. Para ello, hemos recogidos las puntuaciones otorgadas a cada grabación. El código empleado en las grabaciones constaba de 12 ítems, puntuados cada uno entre -2 y 2, como ya hemos explicado antes, por lo que la valoración total del código se encontraba entre los valores de -24 y 24. Finalmente, hemos reunido por una lado las correspondientes al código elaborado y por otro las del código restringido otorgadas por los sujetos de ambas clases.

Si agrupamos la puntuación total que los sujetos han otorgado a los códigos en cada una de las grabaciones obtenemos que el resultado es claramente favorable al código elaborado, como podemos ver en la gráfica.



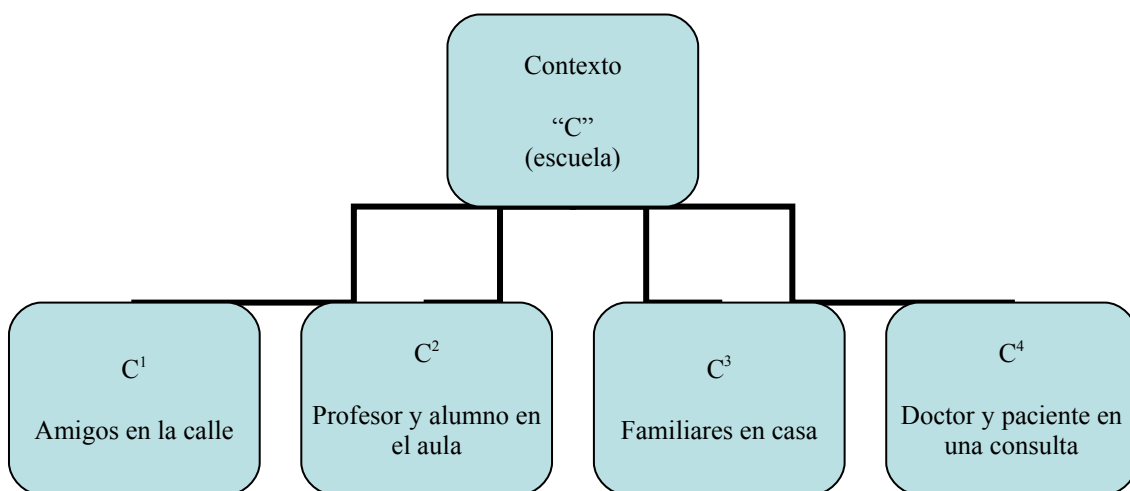
Gráfica 7. Valoración media de los códigos por los sujetos de clase media y trabajadora.

Cabe destacar que son los sujetos de clase trabajadora quienes han otorgado los valores más extremos en ambos casos; una puntuación alta para el código elaborado y una actitud bastante negativa frente al código restringido. El resultado aquí obtenido coincide con el de otros estudios al respecto como el de Gómez (2001) donde aunque se recalca la tendencia hacia el código elaborado dentro del particular contexto donde ha tenido lugar la investigación, es decir el escolar, no se espera una valoración tan negativa del código restringido, especialmente por los sujetos de clase trabajadora quienes presentan una mayor orientación hacia el código restringido: *“aunque también es posible pensar que es lógica y esperable una minusvaloración del código de la cultura extraescolar, es decir, el restringido, no deja de resultar sorprendente el grado extremo de minusvaloración de este código”* (Gómez, 2001).

#### 4.2. Actividad 2:

En esta actividad pusimos nuestro esfuerzo en observar las reglas de reconocimiento, y por extensión también las de realización de los sujetos en contextos formales e informales. Como ya hemos comentado, las primeras corresponden a la clasificación de los contextos en oposición al resto, y las segundas se corresponden con las producciones discursivas legítimas dentro de un contexto comunicativo. En primer lugar debemos empezar haciendo una diferencia entre contextos: por un lado tenemos el contexto formal en el que tuvo lugar la actividad, es decir, en el aula durante el horario escolar y en presencia del investigador al que llamaremos “C”; y por otro lado tenemos los cuatro contextos comunicativos en los que debían introducirse los sujetos para llevar a cabo la actividad, a los que llamaremos  $c^1$ ,  $c^2$ ,  $c^3$  y  $c^4$ . Nuestra intención es observar las

reglas de reconocimiento y realización entre los subcontextos, sin embargo están condicionados por las reglas de realización de “C” (Cuadro 3), es decir, un discurso académico que presenta una orientación elaborada.



Cuadro 3. Esquema de la relación entre contextos dentro de la actividad 2.

Se pudo observar que los sujetos de clase media presentaban mayor facilidad para distinguir a “C” de sus subcontextos. Tras la explicación de la actividad, se les comunicó que tenían libertad total para prediseñar brevemente las líneas generales de sus diálogos. Durante la puesta en escena posterior pudimos observar que los sujetos de clase trabajadora manifestaban, principalmente a través de apelaciones directas al investigador y de constantes interrupciones durante sus diálogos dudas sobre la metodología de la actividad, hasta el punto de que un sujeto en cuestión preguntó “pero...¿hablamos como queremos?”; y, aún incluso después de haber solucionado sus dudas, pudimos apreciar que las producciones realizadas por los sujetos de clase baja (57%) presentaban un enmarcamiento fuerte, es decir, presentaban una tendencia hacia discursos restringidos. Al mismo tiempo, un 53% de los sujetos de clase media hacían lo propio con un enmarcamiento más débil. Esta diferencia se traduce en la escasa variación de discursos entre los distintos subcontextos por parte de los sujetos de clase baja trabajadora, donde las reglas de realización de “C”, es decir, una actividad escolar evaluada por el docente no sólo condicionaron los discursos, como ocurrió con los sujetos de clase media, sino que se impusieron directamente sobre las reglas de realización de cada subcontextos. En resumen, los discursos de los sujetos de clase trabajadora presentaron una menor variación tanto lingüística como pragmática, mientras que ésta si fue más común entre los sujetos de clase media. Observamos pues, que son los sujetos de clase media quienes manifiestan mayor facilidad para adecuar sus

discursos al contexto comunicativo, y por ello un mayor rendimiento en sus producciones.

A la hora de evaluar los discursos de los sujetos los indicadores lingüísticos cuya variación nos iba a permitir medir la orientación elaborada o restringida de los códigos fueron:

<sup>35</sup><sub>17</sub> Gramática: orden gramatical, sintaxis, estructuras oracionales predominantes, frecuencia en el uso de conjunciones e interjecciones, deixis...

<sup>35</sup><sub>17</sub> Léxico: variedad léxica, especificación y explicitación de relaciones lógicas, referenciales y de significado.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Tono y velocidad de los discursos.

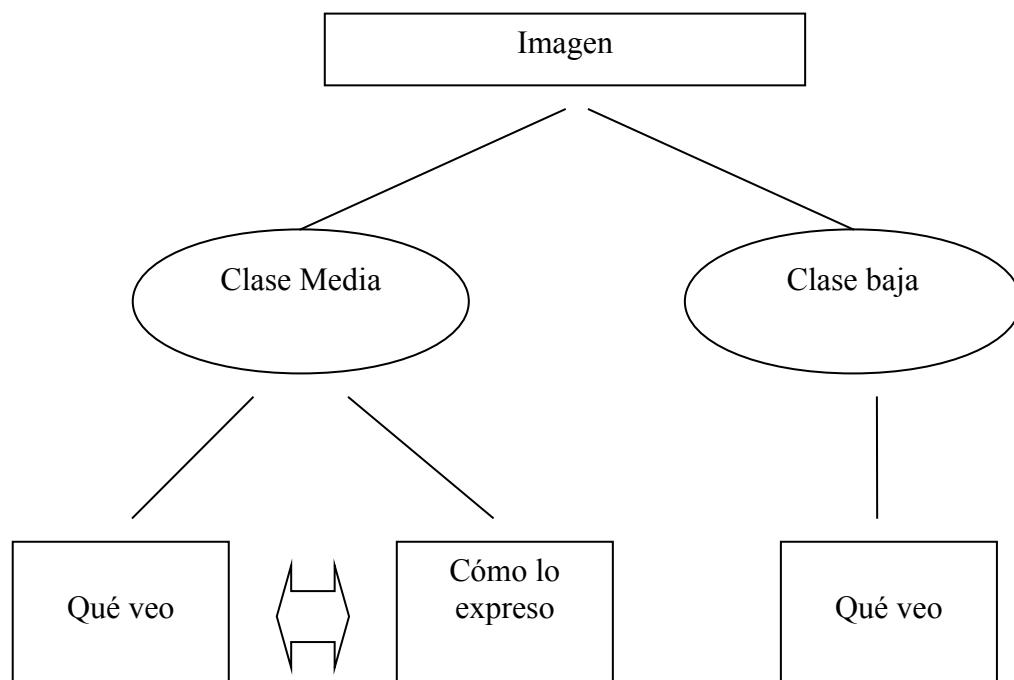
Respecto a las reglas de reconocimiento (cómo los sujetos clasifican los contextos comunicativos en función al código empleado) entre los diferentes subcontextos, hemos observado que los sujetos de ambas clases sociales no han presentado problemas a la hora de distinguirlos y clasificarlos. Así pues, la principal diferencia que hemos contemplado con esta actividad no ha sido comprobar cómo los sujetos de ambas clases sociales ponían en práctica las reglas de reconocimiento para clasificar contextos comunicativos diferentes, que era el objetivo inicial de la misma, sino que hemos visto cómo los sujetos de clase media eran capaces dentro de un contexto “C” especializado, como es la escuela en esta ocasión, de clasificar subcontextos y poner en funcionamiento las reglas de realización más legítimas para cada uno de ellos.

Como ejemplo, todos los sujetos de la muestra son capaces de diferenciar contextos externos especializados de no especializados, es decir, entre la escuela y la familia, entre la consulta de un doctor y el grupo de iguales. Sin embargo, son los sujetos de clase media los que presentan mayor capacidad para distinguir subcontextos dentro de los especializados.

#### 4.3. Actividad 3:

En esta ocasión, a través de la interacción con la imagen del cuadro de Rembrandt, quisimos observar las *reglas de realización* de los sujetos dentro de un contexto especializado como es el aula, en especial, queríamos observar la dependencia

del contexto para la realización de los discursos. Tras concederles unos minutos para que visualizaran la imagen se les pidió que sacaran un folio donde podían escribir sus anotaciones y responder a las dos peticiones que se les hicieron: “¿Qué veis en la imagen?, habládme del cuadro”. Cuando se les presentó la cuestión no tardaron en surgir las dudas al respecto. Las dudas, al margen de aquello por lo que preguntaban los sujetos, reflejaban especialmente en los de clase media una comprensión del código elaborado mayor que los sujetos de clase baja trabajadora. A través de preguntas del tipo de “pero, ¿cómo lo hacemos?”, “¿hablamos del pintor y la época? ¿y si no sabes quién es?”, “¿tenemos que seguir un orden o lo hacemos como queramos?”, los sujetos ponían de manifiesto esa actualización del contexto, es decir, no contemplaban la actividad desde la perspectiva de “qué veo en la imagen”, sino desde la perspectiva de “qué veo y de qué forma debo comunicarlo”, ( las escasas directrices facilitadas a los sujetos tienen como objetivo no condicionarles en la realización de la actividad). Mientras, los sujetos de clase trabajadora, en gran medida, se quedaron únicamente en “qué veo” (Cuadro 4). Esta afirmación se desprende de los textos recogidos a los sujetos tras finalizar la actividad.



Cuadro 4. Esquema del proceso de elaboración de la actividad llevado a cabo por los sujetos según su clase.

El discurso escogido por los sujetos de clase baja trabajadora fue la descripción, únicamente dos de los siete de ellos hicieron explícito el contexto a través de expresiones como “en este cuadro” o “esta obra”; los cinco sujetos restantes se introdujeron directamente en una descripción de lo que ven: “veo a unas personas con armaduras”, “están en la calle montando un gran alboroto”. Dicha descripción se centra, principalmente, en dos aspectos: la vestimenta de los personajes y sus acciones. En el primer caso, priman los contrastes entre las vestimentas claras y oscuras, realizando una sencilla enumeración (“hay unos vestidos elegantemente”, “llevan armaduras”, “hay una bandera de color amarillo y verde”...). En el segundo caso, cuando la descripción es de las acciones que observan, ésta está rodeada por marcas de incertidumbre, como “parece que”, “quizás” o “es como si”. A diferencia de la descripción física de los elementos del cuadro, donde afirman que “ven” algo, cuando se describen las acciones entran en el campo de las hipótesis. Este comportamiento se ha comprobado en tres de los siete sujetos que pertenecen a la clase trabajadora. No obstante, como vemos en estudios anteriores, este recurso es más propio de los usuarios del código elaborado:

*“sus reglas de realización [la de los sujetos de clase media] son las siguientes: 1) criterios de selección: verdadero/falso. Dada esta regla, no hacen falta narraciones, y muy pocos niños de clase media las produjeron. Es más, habida cuenta del criterio seleccionado, verdadero/falso, hace falta compensar utilizando modales que indiquen incertidumbre. 2) Hacer explícitas y específicas todas las relaciones referenciales.”* (Bernstein, 1990).

Según éste y otros estudios previos, los sujetos de clase trabajadora presentan mayor tendencia hacia discursos narrativos en lugar de descriptivos. En nuestro estudio no hemos encontrado signos de narración en los sujetos de clase trabajadora; sí, en cambio, la elevada ausencia de relaciones referenciales explícitas que nos indican que estamos ante un cuadro, llegando al punto de resultar difícilmente comprensible sus textos si no tenemos el cuadro de Rembrandt delante.

Por su parte, los sujetos de clase media también han optado por un discurso descriptivo. El 70 % de ellos especifica de forma clara a través de distintas formas de referencia al contexto (“en este cuadro”, “en la imagen”, “la obra”, etc.). A excepción de dos sujetos, cuyas descripciones son similares a la de los sujetos de clase baja, centrada en el “qué veo”, los doce restantes siguen un orden descriptivo (de izquierda a derecha, en grado de profundidad, descripción de elementos físico y de la técnica pictórica,...). Además, en el 45 % de los sujetos se aprecia que la descripción está acompañada de matices interpretativos, aspecto que no hemos apreciado en los

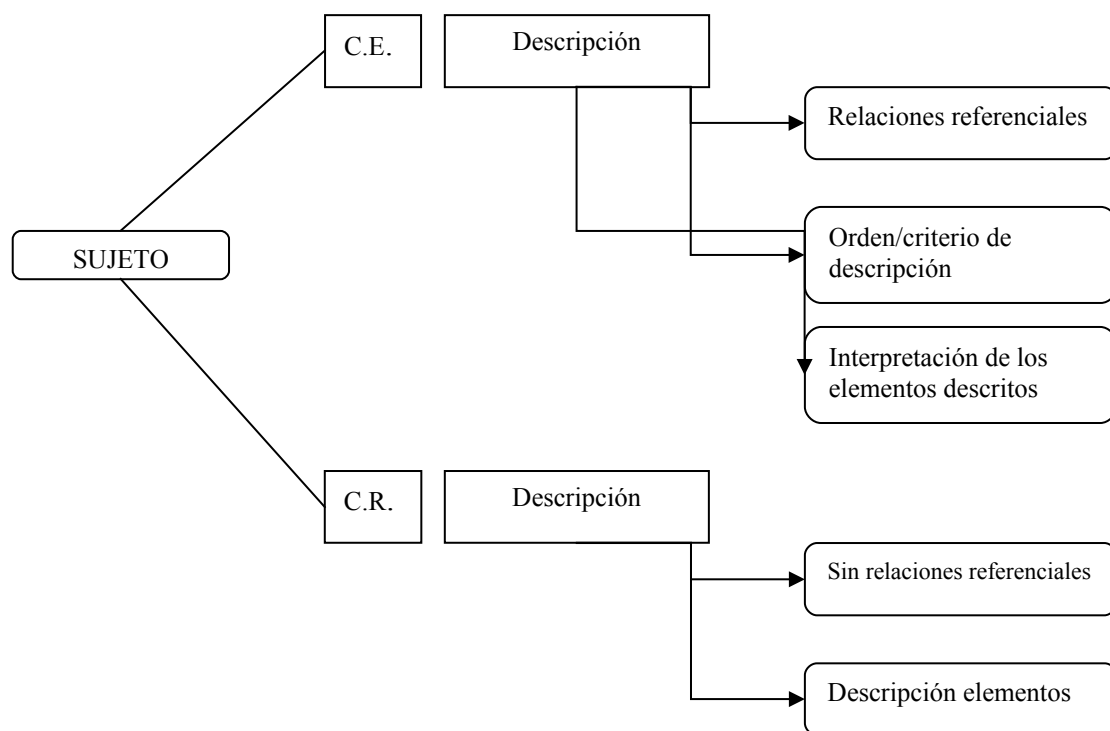
miembros de la clase trabajadora. Dichos matices interpretativos los observamos en expresiones como “en el centro hay dos señores como más apartados, y creo que son importantes”, “hay una mujer que está iluminada, por lo que creo que es importante”, o “dos hombres seguidos de gente con tambores y con la gente mirándoles al pasar, así que serán importantes”.

Podría decirse que estos matices interpretativos no son más que una variante de la incertidumbre destacada anteriormente para compensar el criterio de selección de las reglas de realización. Sin embargo, es evidente que existen diferencias entre estas manifestaciones que hemos denominado interpretativas con aquellas que representan incertidumbre. Las primeras, es decir, las marcas de incertidumbre hacían referencia a la <<descripción de las acciones>> que realizan los personajes del cuadro, mientras que las marcas de interpretación hacen referencia a la <<valoración de los personajes>> dentro del contexto, es decir, las primeras responderían a la pregunta de <<qué están haciendo los personajes>> y las segundas a la de <<qué relación mantienen los personajes con los demás elementos del cuadro>>.

Hemos podido observar a través de esta actividad que la principal diferencia entre los sujetos de clase media, usuarios del código elaborado, y los sujetos de clase baja trabajadora, cuyo código presenta una orientación restringida, no radica tanto en el discurso que escogen (descripción C.E. frente a narración C.R.) como se puede ver en estudios anteriores, pues todos los sujetos de la muestra han optado por la descripción, sino que la diferencia radica en el nivel de profundidad del discurso escogido, siendo los sujetos de clase media quienes presentan una mayor tendencia hacia descripciones más profundas, más elaboradas (Cuadro 5). La oposición entre descripción y narración está presente en estudios con sujetos de ambas clases de edades inferiores (Adlam y cols., 1997). En edades más avanzadas como las de nuestros sujetos, esta oposición de tipologías discursivas queda obsoleta en pos de una diferencia de profundidad y forma dentro de una misma tipología discursiva.

Entendemos pues, que los alumnos de clase media presentan una ventaja en los contextos especializados como es el aula. A la hora de realizar esta actividad, el hecho de que los usuarios del código elaborado hayan clasificado el contexto como tal, es decir especializado, y la actividad como “algo más” que una descripción les concede un plus en el rendimiento académico, pues sus producciones escritas y orales han sido de mayor elaboración.





Cuadro 5. Estructura de las producciones realizadas por los sujeto según el código empleado.

#### 4.4. Actividad 4:

Esta actividad se basa en un estudio previo realizado por Berstein y Adlam, y publicado posteriormente por Holland (1981). Dicho estudio consistía en examinar las “los principios de agrupamiento” de los alumnos de clase media y clase baja trabajadora. Se entiende por principio de agrupamiento a la “*selección de significados relevantes basados en una jerarquía de principios, cada uno de los cuales tiene una relación diferente con una base material*” (Berstein, 1990). Es decir, en función de la orientación del código, sea elaborado o restringido, los alumnos presentarán unos criterios y una jerarquía en sus agrupaciones, basados en la relación entre los significados con una base material. Según la teoría de los códigos, dentro de cada contexto comunicativo existen unos significados relevantes, es decir, que tienen prioridad frente a otros significados; y al mismo tiempo otorgan al hablante una posición privilegiada. Por ejemplo, dentro de un contexto académico, sería más relevante un agrupamiento elaborado frente a uno restringido, concediendo una ventaja clara a los hablantes del código elaborado.

*“los significados relevantes, relevantes para los códigos, constituyen relaciones referenciales privilegiadas y privilegiantes. Privilegiadas, en el sentido de que tales significados, dentro de un contexto tienen prioridad, y privilegiantes, en el sentido de que tales significados confieren un poder diferencial sobre los hablantes.”(Berstein, 1990)*

Según la base material o contexto local específico, es decir, según un contexto típico de sus vidas, en los estudios de Berstein y Adlam, se observó que los principios eran , de dos caracteres diferentes:

<sup>35</sup><sub>17</sub> Principio de agrupación elaborado: la relación entre el principio y la base material más indirecta y menos específica.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Principio de agrupación restringido: la relación entre el principio y la base material es más directa y específica.

*“Los de clase baja trabajadora manifestaron principios que tenían relación directa con un contexto local específico de sus vidas, por ejemplo: <<es lo que tomamos para desayunar>>, <<es lo que hace mamá>>, <<estos no me gusta>> [...]. Los niños de clase media pusieron de manifiesto principios de ordenación que tenían una relación indirecta con una base material específica: <<son vegetales>>, <<tienen mantequilla>>, <<provienen del mar>>.” (Bernstein, 1990).*

Hemos querido comprobar cómo los sujetos de nuestra muestra establecían sus principios de agrupamiento en un contexto elaborado específico como es el aula. Para ello, se les hizo entrega de una fotocopia con 16 imágenes, las cuales debían ser organizadas según dos principios de clasificación. La actividad se pidió en primer lugar por escrito de cara a la siguiente sesión como tarea, sin embargo, puesto que la gran mayoría de los sujetos no la realizó, ésta se llevó a cabo nuevamente de forma individual y oral con el investigador. Los resultados obtenidos los hemos repartido en dos tablas según a la clase social a la que pertenecen los sujetos. Las columnas hacen referencia al primer agrupamiento que hicieron los sujetos, el cual puede ser indirecto o directo; las filas representa el segundo agrupamiento llevado a cabo por los sujetos, en este caso puede ser indirecto, directo o ninguno (que no hiciera otro agrupamiento). En función de los dos principios de agrupamiento de los sujetos los hemos distribuido en la tabla.

Observamos que entre los sujetos de clase media el primer principio de agrupación que predomina es de relación indirecta con un contexto específico local con

un total de 9 sujetos, frente a los 4 que optaron por un principio con una relación directa con la base material. Los criterios utilizados por el primer principio son: orden de los platos (1º plato, 2º plato, postres) o carga nutritiva de los alimentos en los primeros, y gustos en los segundo.

1º AGRUPAMIENTO				
2º  A G R U P A M I E N T O		<u>Indirecta</u> (Cód. Elaborado)	<u>Directa</u> (Cód. Restringido)	<u>Total</u>
	<u>Indirecta</u> (Cód. Elaborado)	2	3	5
	<u>Directa</u> (Cód. Restringido)	6	0	6
	<u>Ninguno</u>	1	1	2
	<u>Total</u>	9	4	

Cuadro 6. Tabla donde se recogen los principios de agrupamiento, y su orden, realizados por los sujetos de clase media

Cuando se les pidió a los sujetos de clase media que clasificasen las imágenes siguiendo otro principio que ellos mismos escogieran, comprobamos que primaban los principios regidos por una relación directa con la base material, especialmente por “lo que me gusta y no me gusta”. Debemos destacar que, bien fueran directos o indirectos, los principios de agrupamiento fueron más variados en la segunda agrupación. Mientras que los principios durante el primer agrupamiento se reducían a “orden de platos”, “carga nutritiva” y “gustos”; en la segunda clasificación el abanico se amplió con principios como “sólidos y líquidos”, “principios de elaboración”, “más o menos sanos” o “platos calientes y fríos”.

La jerarquía en los principios de agrupamiento más común entre los sujetos de clase media vemos que es:

1º) P. indirecto (Cód. Elaborado) > 2º) P. directo (Cód. Restringido)

Únicamente dos sujetos mantuvieron una relación indirecta en las dos clasificaciones que llevaron a cabo. Cabe destacar, también, el hecho de que ninguno de los sujetos realizó sus clasificaciones según dos principios con una relación directa con una base

material como se pudimos observar en los sujetos de clase trabajadora. De igual forma sorprenden los dos sujetos que no establecieron una segunda agrupación; comprensible en primera instancia, pues como ya se ha comentado, se encomendó la actividad como tarea escrita por lo que es posible que la pereza interviniese en la realización de la tarea, sin embargo, cuando lo volvieron a hacer con el investigador tampoco utilizaron más principios. En este punto nos preguntamos si es cuestión de los sujetos o un mal planteamiento de la actividad por parte nuestra. Puesto que la actividad se les planteó de igual forma a todos los sujetos, consideramos que el hecho de no haber realizado una segunda agrupación se debe a un bloqueo temporal que les impidió dar con un segundo principio.

Los resultados obtenidos de los sujetos de clase baja trabajadora nos muestran, y al mismo tiempo confirman los resultados de estudios previos, que en sus principios de clasificación predominan las relaciones directas con una base material o contexto específico local.

1º AGRUPAMIENTO				
2º  A G R U P A M I E N T O		<u>Indirecta</u> (Cód.Elaborado)	<u>Directa</u> (Cód.Restringido)	<u>Total</u>
	<u>Indirecta</u> (Cód. Elaborado)	0	2	2
	<u>Directa</u> (Cód. Restringido)	1	1	2
	<u>Ninguno</u>	1	2	3
	<u>Total</u>	2	5	

Cuadro 7. Tabla donde se recogen los principios de agrupamiento, y su orden, realizados por los sujetos de clase trabajadora

Para el primer principio, son 5 los sujetos que optaron por una relación directa con una base material, siguiendo todos el mismo criterio: “me gusta o no me gusta”. Respecto a los resultados obtenidos para el segundo principio, consideramos que la muestra no es lo suficientemente grande como para extraer datos concluyentes, pues excluyendo a aquellos sujetos que no propusieron una segunda clasificación, los cuatro restantes se

dividieron a partes iguales entre principios regidos por una relación directa e indirecta. Sin embargo, si nos apoyamos en estudios previos,

*“muchos niños de clase media cambiaron el principio utilizado, empleando otros semejantes a los utilizados por los de clase baja trabajadora, mientras que estos últimos siguieron empleando el principio seleccionado en primer lugar. (No obstante, hacia el final del experimento, casi un tercio de los niños de clase baja trabajadora había cambiado su principio de clasificación [...])”* (Bernstein, 1990)

Podemos afirmar que la igualdad en los resultados obtenidos de los sujetos de clase baja trabajadora durante la segunda clasificación de nuestra muestra indica la tendencia de dichos sujetos a la hora de realizarla. Por un lado, aquellos que mantiene un principio de agrupamiento con una relación directa en las dos clasificaciones realizadas; por otro lado, aquellos que presentan una modificación, tendiendo a principios más elaborados, similares a la de los sujetos de clase media.

En esta actividad, los resultados obtenidos concuerdan con los obtenidos en otros estudios de estas características, donde se demuestra que los sujetos que emplean un código elaborado tienden a jerarquizar sus principios de agrupamiento según una relación indirecta respecto a una base material o contexto específico local, mientras que los usuarios del código restringido no presentan dicha jerarquización, sino que se dejan llevar por principios con una relación directa y específica con una base material, es decir, más cercanos a situaciones habituales de sus vidas. Nuevamente, esta mayor versatilidad en los sujetos de clase media les otorga una ventaja, que se traduce en un mejor rendimiento académico. Benstein afirma que estas orientaciones vienen determinadas por el código, es decir, por sus reglas de reconocimiento (*clasificación*) y de realización (*enmarcamiento*); *“La diferencia entre los niños no es una diferencia de facilidad/capacidad cognitiva, sino de reglas de reconocimiento y realización utilizadas por los niños para leer el contexto, seleccionar su práctica interactiva y crear sus textos.”* (Bernstein, 1990). Tanto los sujetos de clase media como los de clase trabajadora son capaces de interpretar que el aula es un contexto comunicativo especializado, por lo que son capaces de igual forma de distinguirlos de otros que no lo son como el grupo de iguales durante el tiempo de recreo o la familia. Sin embargo, son los sujetos de clase media los que manejan un abanico más amplio de prácticas interactivas.

#### 4.5. Actividad 5:

Nuevamente, queríamos a través de esta actividad comprobar la diferencia entre los sujetos de ambas clases a la hora de poner en práctica las reglas de reconocimiento y realización dentro de un contexto especializado como es la escuela con la intención de confirmar o refutar los resultados obtenidos en actividades anteriores. Como ya hemos explicado, pedimos a cada sujeto que pensara en las reglas de un juego y una dirección; para a continuación explicárselas a su pareja. La tendencia observada por Bernstein, y que también podemos observar en esta investigación, es que los sujetos de clase media orientan sus producciones de una forma más indirecta y menos específica respecto a un contexto, mientras que los de clase baja trabajadora presentan producciones más apegadas a contextos específicos o locales, es decir, con una relación más directa y específica sobre una base material.

La actividad tuvo lugar en el aula durante el horario ordinario de clase. El contexto en el que transcurrió, pues, es especializado frente a otros contextos menos formales como son el grupo de amigos o la familia. En primer lugar, nos centramos en observar la dependencia del contexto para la comprensión, y a continuación, en la elaboración formal del texto. Para ello, tuvimos en cuenta a la hora de evaluar los textos:

<sup>35</sup><sub>17</sub> Relaciones referenciales explícitas y específicas, es decir, marcas que explicitasen el juego y las reglas del mismo en esta ocasión. Marcar lingüísticas del estilo “en este juego”, “se trata de un juego”, “la meta del juego”, “es necesario x personas”... especifican de forma clara la estructura que conforma al juego en cuestión.

<sup>35</sup><sub>17</sub> Secuenciación/orden en la explicación. ¿Hay un orden en la explicación? ¿Sigue algún criterio para su desarrollo? Para ello nos centramos especialmente en el uso de conectores y marcadores discursivos (“en primer lugar”, “a continuación”, “después”, “al final”, etc.) y la organización de la información (nombre del juego, número de personas, reglas, meta final, materiales necesarios, etc.)

Debemos destacar que los resultados obtenidos en esta actividad son bastante parejos para los sujetos de ambas clases, aunque se distinguen las tendencias indicadas por Bernstein en sus estudios. Así pues, hemos observado que el 76% de los alumnos de clase media especifican de forma clara el juego en cuestión, diferencian las reglas entre

sí y las consecuencias que se desprenden de ellas; asimismo, estructuran su discurso según un criterio claro (materiales necesarios, n ° de miembros precisos, objetivo del juego,...). Del mismo modo, intercalaban en sus discursos (al menos 4 sujetos que se contabilizaron) marcas lingüística del tipo “¿Bien?”, “¿entiendes lo que digo?” o “repito esto de nuevo” de apelación al interlocutor y de análisis del canal, es decir, se estaban asegurando de que su pareja estuviera comprendiendo. El 24% restante produjo un texto cercano a las características propias del código restringido, mostrando una elevada dependencia del contexto para que los interlocutores pudieran comprenderlos y realizando una explicación superficial, presuponiendo un conocimiento del juego por ambos.

Estas son las características que esperábamos observar en los discursos de los alumnos de clase trabajadora, sin embargo encontramos que al menos el 57% de ellos producían un discurso muy similar al de los alumnos de clase media, lo que puede resultar lógico ya que estuvieron presentes durante todas las exposiciones, y las instrucciones fueron comunes a todos. Debemos destacar que las marcas referenciales eran en algunos casos más ambiguas, y que no detectamos esa voluntad por comprobar la comprensión del interlocutor presente en los primeros; pero la dependencia del contexto era bastante baja y los discursos presentaban unas reglas de elaboración apreciables (orden, contrastes con otras modalidades de dicho juego, infraestructuras necesarias para su correcto desarrollo, etc.).

De nuevo, estos resultados de la clase baja trabajadora pueden estar condicionados por el reducido número de sujetos de la muestra, sin embargo también lo podemos enfocar desde otra perspectiva contemplada en la teoría de Bernstein y es que *“las realizaciones del código varían con la situación, con la tarea o con ambas, pero el código subyacente [de los alumnos en un contexto específico formal como la escuela] no varía”* (Bernstein, 1990). Pese a que el código subyacente en sí no varía, es decir, los alumnos de clase media consideran la escuela como un contexto fuertemente clasificado y enmarcado donde hay realizaciones legítimas e ilegítimas transmitidas por los agentes sociales de poder; mientras, los alumnos de clase trabajadora tienden a distanciarse de estas reglas especializadas, es posible ver variaciones según la situación y la tarea encomendadas.

Con esta actividad, más haya de comprobar de nuevo las reglas de reconocimiento y realización, que era el objetivo fijado, hemos podido comprobar cómo

los sujetos de ambas clases presentaban variaciones en sus realizaciones, especialmente los alumnos de clase baja trabajadora, quienes han mostrado una tendencia elevada hacia las reglas especializadas propias del código elaborado.

#### 4.6. Actividad 6:

En las actividades realizadas hasta el momento durante la investigación, hay un denominador común y constante a todas: el contexto especializado formal de la escuela, del que dadas las circunstancias, no nos hemos podido distanciar. En esta ocasión y en la medida de lo posible, hemos intentado alterar dicho contexto especializado. Pese a seguir dentro del centro, las sesiones con cada sujeto tuvieron lugar en el departamento de lengua y literatura. El hecho de alterar el espacio físico, dejar el aula por el departamento, pretendía ser un factor que influenciase, generando un clima más informal. En cualquier otra situación, se podría entender que el efecto sería precisamente el contrario, que se generaría un clima más formal e incómodo para los sujetos; sin embargo, durante todo el desarrollo del estudio, la profesora titular de la asignatura estuvo presente, no así en esta actividad, por lo que los sujetos no tenían la sensación de ser evaluados de cara a la nota de la asignatura. De esta manera, buscábamos fomentar una actitud positiva frente al diálogo, intentando que clasificaran el contexto como especializado-formal. No obstante, el registro empleado tanto por los sujetos como por el investigador fue ligeramente más informal, de cara a fomentar dicho clima. Debemos afirmar que, salvando las distancias con respecto a la timidez y la vergüenza, los sujetos participaron de forma distendida en las conversaciones.

La estructura subyacente a los diálogos fue la siguiente:

<sup>35</sup><sub>17</sub> ¿Qué tal el fin de semana? (Narración)

<sup>35</sup><sub>17</sub> Hablemos de algún tema que te guste especialmente. (Explicación)

<sup>35</sup><sub>17</sub> Se debatía sobre algún punto que surgiera durante el diálogo. (Argumentación)

El resultado más destacado que hemos obtenido con esta actividad es la variación en las reglas de realización por parte de los sujetos de clase media. Estos resultados concuerdan con los defendidos por la sociolingüística variacionista, donde la variación lingüística es más elevada en contextos informales. Las nociones de *estilo* y *registro* han sido trabajadas desde múltiples perspectivas dentro del campo de la



sociolingüística, pero ambos se entienden como los *“usos lingüísticos que se definen en función de la situación y el contexto comunicativo”* (Moreno, 2009). Todos los sujetos de esta clase social reconocieron el contexto como una situación comunicativa especializada (pese al cambio aún nos encontrábamos dentro de la escuela) en contraste con otras más abiertas, es decir, no sólo la relación con el investigador sino especialmente la localización donde tuvo lugar el diálogo fomentaron una clasificación fuerte del contexto. Era previsible pues, que observásemos una tendencia hacia unas reglas de realización elaboradas; sin embargo, éstas no se dieron por el carácter informal de la actividad, fomentando un principio de enmarcamiento débil, es decir, donde las producciones discursivas de los sujetos gozaban de una gran libertad, asemejándose a los indicadores lingüísticos propios del código restringido. Un 61% de los sujetos de clase media produjeron textos con una elevada dependencia del contexto, basándose en la presuposición de un conocimiento compartido con el investigador. Únicamente cuando el investigador explicitaba a través de preguntas (*¿Por qué...?*) o peticiones (*“explícame como...”*) es cuando los sujetos variaban las reglas de realización, caracterizadas por un enmarcamiento más fuerte. Fue en esos momentos cuando pudimos apreciar en sus discursos marcas que especificaban relaciones referenciales de forma clara y una independencia mayor de una base material o contexto local.

Puede ser que hasta el momento en el que el investigador les hace explícita la petición de una opinión argumentada o de una explicación, ¿los sujetos de clase media quienes presentan una orientación elaborada simplemente se han estado moviendo en el campo de las inferencias y las presuposiciones propias del diálogo en lugar de hacer un uso del código restringido como se refleja en sus discursos? Si fuera el caso, es razonable pensar que también los sujetos de clase trabajadora presentasen las mismas reglas, es decir, que en el momento en que el investigador explicitara su petición (*“cuéntame”, “explícame”, “por qué”*) adaptase en la medida de sus posibilidades sus discursos, y sin embargo no lo hacen. Ello nos invita a afirmar que los sujetos de clase media en un contexto comunicativo específico *“informal”* presentan una tendencia mayor a modular, a acomodar sus discursos en función del desarrollo de la conversación. Por ejemplo, en esta actividad pese al clima informal de la misma, así como el de las conversaciones mantenidas con cada alumno, cuando a los sujetos de clase media se les solicitaba explicaciones, éstos lo entendían como una evaluación, es

decir, un contexto fuertemente clasificado y enmarcado. El ejemplo más claro al respecto nos lo facilitó uno de los sujetos, pongamos parte de la conversación:

(1)

Investigador-¿*Qué tal el fin de semana? ¿Cómo ha ido?*

S-Bueno...bien. Estudiando “natu”, que tenemos examen luego.

I- (risas), y ¿cómo crees que lo llevas? ¿Preparado?

S- Si, bueno... Con los moles y la tabla de elementos tengo algunos problemas...pero bueno, a ver.

[...]

I-¿el otro día hablamos de deportes? ¿A ti te gustaba el fútbol, no?

S-si

[...]

I-¿Podrías explicarme las reglas del fútbol?

S- Voy a explicar las reglas, pero del fútbol sala

I-Fútbol sala, ¿por qué?

S- Porque es el deporte al que juego con mis amigos. En principio se juega en un polideportivo. Se necesitan cuatro jugadores y un portero en cada equipo. Empiezan sacando los visitantes de cada campo....

Vemos cómo el sujeto introduce en el discurso marcas lingüísticas que muestran esas variaciones en las reglas de realización. “*Voy a explicar las reglas, pero del fútbol sala*”, en ese momento el sujeto cambio tanto el tono de voz como la actitud frente al diálogo. Hasta entonces, como podemos observar, la conversación transcurre de forma distendida, comentando el fin de semana. Podríamos decir que el sujeto reconoce el contexto como específico informal (conversación con un profesor). Sin embargo, con la pregunta del investigador (*¿podrías explicarme las reglas del fútbol?*), el sujeto cambia su visión del contexto, reconociéndolo como específico formal (evaluación del profesor). Esta variación se detectó en el 61% de los alumnos de clase media, mientras que sólo un único sujeto de los siete de clase baja trabajadora fue capaz de realizar tal variación.

Si trasladamos esta diferencia al rendimiento académico de los sujetos, es inevitable pensar que aquellos que proceden de clase media presentarán mejor rendimiento académico, que aquellos que no son capaces de hacerlo, pues tienen la capacidad de manejar ambos códigos, elaborado y restringido, por igual; mientras que los sujetos de clase trabajadora prácticamente no presentan esta capacidad. En esta actividad, si el investigador estuviera evaluando la competencia oral en los campos de la argumentación, la narración o la exposición en estos sujetos, quienes ya han estudiado a lo largo del curso dichas tipologías textuales es innegable considerar que los sujetos de

clase media han demostrado mayor competencia o mayor facilidad para la creación espontánea facilitada por la orientación elaborada de su código.

## **5. Propuesta de acción:**

Las vías de acción, ya avanzadas por Bernstein en sus estudios, se pueden dividir en dos direcciones: por un lado la necesidad de un cambio en la estructura social; por otro, la intervención dentro de las aulas no como un alzamiento de las clases más bajas sino como una reestructuración y adaptación del propio sistema educativo (Usategui, 2002).

La raíz del bajo rendimiento académico de los alumnos de clases trabajadoras se encuentra en la misma estructura social, donde los mecanismos del poder y el control, configurados por la división del trabajo, están en manos de las clases dominantes, las cuales los utilizan para reproducir la estructura social continuamente. Es preciso, pues, un cambio a nivel político, económico y social que propicie una nueva reestructuración de la sociedad. En este sentido, nos es prácticamente imposible presentar una propuesta, ya que los cambios a nivel estructural dentro de las sociedades dependen de diversos factores cuyas influencias y repercusiones no han sido trabajadas en este estudio. No obstante, se han transmitido las sensaciones ya recogidas por Bernstein y confirmadas a través del resto de estudios, éste entre ellos, donde la base de la solución del problema radica en la estructura social.

La otra vía de acción, la intervención dentro del sistema educativo, es la que más nos interesa a nosotros, en la que tenemos una relación más directa con la posibilidad de motivar un cambio. Según Bernstein

*“en cualquier circunstancia hay cosas que siempre se pueden hacer: uno puede apoyar, siempre que sea posible, se debe ayudar; se deben poner al descubierto los presupuestos ideológicos escondidos tras las prácticas educativas; se debe hablar y publicar, porque esto hace que el debate y la discusión se mantengan, que las contradicciones se vayan poniendo de manifiesto, vayan saliendo a la luz; esto es lo que debemos hacer siempre”* (Bernstein, 1989)

Es decir, está en nuestra mano como docentes la oportunidad de servirnos del propio sistema educativo para intentar transformarlo, no con el objetivo de generar un cambio social, sino simplemente poniendo de manifiesto las reglas e ideologías “ocultas” que se transmiten a través de los agentes sociales, entre ellos la escuela.

Quizás, con esa transparencia sí sea posible el cambio social. En este sentido, Berstein destaca el papel del docente, al que considera como el principal agente del cambio dentro del sistema educativo, a lo que se añade la necesidad de renovar su formación y actividad profesional (Usategui, 2002).

Tras los resultados obtenidos con nuestro estudio, creemos que una primera acción dentro del aula tendría por objetivo el cambio de actitud de los alumnos frente al uso del código restringido por parte de los hablantes. Ya desde el currículo oficial de la vigente Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo de 2006 se contempla el estudio de las variantes lingüísticas dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, además de fomentar el respeto por la igualdad de oportunidades y la pluralidad lingüística. En este sentido, los datos desprendidos de la primera actividad demostraban la clara minusvaloración de dicho código, especialmente por los sujetos de clase baja trabajadora entre los que es más común el empleo del código restringido. Desde la asignatura de Lengua castellana y Literatura, el estudio de los prejuicios lingüísticos, variaciones lingüísticas, sociolectos, dialectos,... y demás campos de la lingüística que impliquen factores y valoraciones sociales desde un enfoque crítico y pedagógico creemos que sería una buena opción para implementar dentro del aula. Una buena fuente de inspiración al respecto es el trabajo que lleva a cabo Carlos Lomas

*“El aprendizaje lingüístico ha de estar al servicio de la comunicación entre las personas y de la convivencia democrática. Por ello, la educación lingüística debería entenderse no sólo como una tarea orientada a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos culturales del hacer lingüístico y comunicativo de los textos y para fomentar una conciencia crítica contra los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la injusticia, de la ocultación y de la mentira. En otras palabras, la educación lingüística no debería disociarse de la enseñanza y del aprendizaje de actitudes éticas y de conocimientos sociolingüísticos que fomenten en las aulas el aprendizaje de la democracia y el aprecio a la diversidad lingüística y cultural.” (Lomas, 2011).*

Más en la línea del nivel psico-actitudinal que en el plano lingüístico, podemos encontrar algunas propuestas (Gómez, L.; Osorio, L. y Álvarez, A. 2003).

Otra opción que consideramos adecuada es la constante y clara especificación por parte de los docentes de lo que pedimos a los alumnos con cada actividad y pregunta, es decir, transmitir de forma clara y sencilla (adecuar el mensaje) de tal forma que sean transparentes para los alumnos los objetivos que debe alcanzar. Hemos

comprobado en varias de las actividades del estudio cómo los sujetos de clase media, pese a las escasas indicaciones de las actividades, sus discursos han estado fuertemente clasificados y enmarcados, mientras que esta elaboración no está presente dentro de los sujetos de clase baja trabajadora. De hecho, fue revelador el caso de un sujeto que no llegó a realizar la actividad de organizar las imágenes ya que no se le había comunicado cómo hacerlo. En esta ocasión, el sujeto sabía que debía ordenar, sabía que las imágenes que tenía en la fotocopia eran las que debía ordenar, luego sólo debía esperar a que se le comunicase el criterio para realizarlo. Sin embargo, no llegó a comprender que era él mismo quien debía escoger el criterio de clasificación. No fue el único sujeto por lo que pudimos descubrir la segunda vez que se llevó a cabo la actividad (en privado con el investigador). Observamos pues la necesidad de explicitar en todo momento lo que el docente solicita, de no hacerlo, los sujetos que emplean el código elaborado tendrán ventaja pues tenderán a producciones más elaboradas, mientras que los sujetos de clase baja trabajadora tenderán a producciones más restringidas.

Como docentes, en definitiva, tenemos una responsabilidad no sólo académica con los alumnos sino que también somos agentes importantes en la representación que se hacen de la realidad. Aquí se han presentado algunas propuestas, tanto fuera como dentro de las aulas, que pueden indicar el camino hacia el cambio social que consideramos necesario para afrontar el problema del bajo rendimiento académico.

## **6. Conclusiones:**

Ante todo, con nuestro estudio queríamos poner en práctica las teorías desarrolladas por Basil Bersteien acerca de los códigos sociolingüísticos y su influencia dentro del ámbito escolar. En un contexto distante como es un centro escolar concertado en Pamplona de aquellos en los que el sociólogo británico llevó a cabo sus investigaciones, los resultados obtenidos confirman que la estructura social condiciona en gran medida el comportamiento lingüístico de los sujetos. Las condiciones sociales de los sujetos, es decir, diversos factores sociales que se definen en el grupo social al que son asignados los predisponen hacia unas expresiones más elaboradas o más restringidas en sus usos lingüísticos.

Los sujetos que pertenecen a grupos sociales más altos, principalmente la clase media, presenta una orientación elaborada de los códigos sociolingüísticos. Por su parte,

los sujetos de grupos sociales más bajos, encarnados en este estudio por sujetos de clase trabajadora, presentan una tendencia mayor hacia códigos restringidos. Respecto a la actitud que presenta los sujetos frente a los códigos, ha quedado clara la minusvaloración del código restringido a favor del elaborado. Debemos destacar que fueron los sujetos de clase trabajadora los que presentan una valoración más negativa del código restringido. Es evidente pues, la imagen que tiene el código restringido dentro de una institución como es la escuela donde el código elaborado es el dominante.

Asimismo, hemos comprobado que los sujetos de clase media presentan mayor facilidad para alternar entre códigos elaborados y restringidos, mientras que en los sujetos de clase trabajadora esta alternancia es prácticamente nula. No obstante, las diferencias entre los sujetos de ambos grupos sociales no han sido tan marcadas como en estudios previos. Los factores sociales de los sujetos que han participado en la muestra no presentan unas diferencias drásticas debido a la configuración de la sociedad actual en Pamplona.

Dentro del ámbito escolar, donde el código elaborado es el dominante, la diferencia de código supone un factor importante a la hora de afrontar el problema del rendimiento académico. Hemos comprobado a través de la observación de las reglas de reconocimiento y realización (distinción de contextos y producción de discursos dentro de un determinado contexto respectivamente) que los sujetos de clase media presentan mayor facilidad para clasificar distintos subcontextos dentro del ámbito escolar. Gracias a ello, son capaces de adaptar sus discursos en función a una jerarquía de significados relacionado de forma más indirecta o directa con contextos particulares de sus vidas. Los sujetos de clase media, en definitiva, han presentado una mayor variedad en sus discursos, variedad que ha venido determinada por el orden de significados que ellos, como usuarios del código elaborado, han considerado más legítimos.

Por su parte, los sujetos de clase trabajadora han presentado una tendencia mucho menor a la hora de clasificar los contextos dentro del ámbito escolar. Asimismo, sus discursos, pese a aproximarse en bastantes casos a los realizados por los sujetos de clase media, aspecto que no está presente en estudios previo donde las diferencias (lingüísticas, discursivas y significativas) eran más amplias, presentan una menor variación y adaptación, siendo muy cercanos en todos los contextos. Esta desventaja que sufren los sujetos de clase trabajadora dentro de la institución escolar donde, como ya hemos dicho predomina el código elaborado propio de las clases más altas, afecta a su

rendimiento académico. Este obstáculo no tiene porqué traducirse en unas calificaciones inferiores para los sujetos de clase trabajadora, sino en un déficit de adaptación a los contextos y discursos propios de la escuela.

La raíz del problema, como ya defiende Bernstein en su estudio, se encuentra en la estructura social y el control de la escuela por las clases dominantes, condicionando a los usuarios del código restringido, como si de un estudiante recién trasladado que desconoce la lengua de su nueva escuela se tratase. Obviamente, el cambio social necesario para superar esta situación está fuera de nuestro alcance, sin embargo no descartamos que en este momento coyuntural que estamos pasando den lugar a nuevas estructuras sociales. Del mismo modo, hemos presentado algunas propuestas susceptibles de tratarse en las aulas y que facilitan una nueva perspectiva sobre los códigos. Por un lado, fomentar dentro de las aulas una actitud democrática, de respeto, frente a las lenguas y usos lingüísticos, aspecto que viene recogido en el currículo oficial, con el objetivo de generar en nuestros alumnos y alumnas puntos de vista críticos sobre los prejuicios y desigualdades que nacen del uso de las lenguas. Por otro lado, la atención especial que creemos debe tener el docente sobre su propio mensaje dentro de las aulas. La necesidad de especificar y explicitar, así como adecuar las instrucciones en todos momento de forma que resulten claras y comprensibles para todos los presentes.

## **7. Bibliografía:**

ADLAM, D. S. 1997. *Code in context*. Londres: Routledge (ed.).

BERSTEIN, B. 1990. *La estructura del discurso pedagógico*. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Ediciones MORATA

---1958. "Some sociological determinants of perception". *British Journal of Sociology*, N°9.

---1964. "Elaborated and Restricted codes: Their social origins and same consequences". En: *American Anthropologist*, N° 66.

---1975. "Language et classes sociales". Paris: Editions Minuit (ed.).

---1989. *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal (ed.).

GÓMEZ, L. 2001. "Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar". En: Revista Electrónica de Estudios Filológicos. ISSN 1577-6921. [Consulta 23 de Mayo de 2013]

[http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm#\\_ftn1](http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm#_ftn1)

GÓMEZ, OSORIO y ÁLVAREZ, 2003. "Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar: un resumen de investigación interdisciplinar". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* .ISSN 1576-4737. [Consulta 20 de Mayo de 2013]

<http://www.ucm.es/info/circulo/no14/gomez.htm>

HOLLAND, J. 1981. "Social class and changes in orientations to meanings". En: *Sociology*, N° 15, 1-18.

LABOV, W. 1969. "The logic of non-standard English". En: J. E. *Report of the Twentieth Round Table Meeting of linguistics and language studies*. Georgetown: Alacis (ed.)

LOMAS, C. 2011. El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática. En: *TEXTOS, Didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 58, 2011, Barcelona: GRAÓ (ed.).

---2012. Educación lingüística, competencia comunicativa y aprendizaje de la democracia. En: *Cuadernos México*, México D.F.: Nipo (ed.).

MORENO FERNÁNDEZ, F. 2009. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona, Ariel (ed.).

TUSÓN VALLS, A. Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12 Página 30/39 Abril - Junio de 1994.

UNAMUNO, V. 2003. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: GRAÓ, Biblioteca de textos.

USATEGUI BASOZÁBAL, E. 1992. La sociología de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar. En: *Revista de Educación* N° 298 (págs. 163-197).



## ANEXO

### Actividades:

**Act. 1: A continuación vas a escuchar una serie de grabaciones, tendrás que rellenar cada casilla con una puntuación entre -2 y 2**

#### 1ª grabación:

1ª	Cortesía	Simpatía	Diversión	Agradabilidad
puntuación				

1ª	Inteligencia	Seguridad	Compt. Lngüi	Alfabetización
puntuación				

1ª	Responsabilidad	Sinceridad	Laboriosidad	Altruismo
puntuación				

#### 2ª grabación:

2ª	Cortesía	Simpatía	Diversión	Agradabilidad
puntuación				

2ª	Inteligencia	Seguridad	Compt. Lngüi	Alfabetización
puntuación				

2ª	Responsabilidad	Sinceridad	Laboriosidad	Altruismo
puntuación				

#### 3ª grabación:

3ª	Cortesía	Simpatía	Diversión	Agradabilidad
puntuación				

3ª	Inteligencia	Seguridad	Compt. Lngüi	Alfabetización
puntuación				

3ª	Responsabilidad	Sinceridad	Laboriosidad	Altruismo
puntuación				

4ª grabación:

4ª	Cortesía	Simpatía	Diversión	Agradabilidad
puntuación				

4ª	Inteligencia	Seguridad	Compt. Lngüi	Alfabetización
puntuación				

4ª	Responsabilidad	Sinceridad	Laboriosidad	Altruismo
puntuación				

5ª grabación:

5ª	Cortesía	Simpatía	Diversión	Agradabilidad
puntuación				

5ª	Inteligencia	Seguridad	Compt. Lngüi	Alfabetización
puntuación				

5ª	Responsabilidad	Sinceridad	Laboriosidad	Altruismo
puntuación				

6ª grabación:

6ª	Cortesía	Simpatía	Diversión	Agradabilidad
puntuación				

6ª	Inteligencia	Seguridad	Compt. Lngüi	Alfabetización
puntuación				

6ª	Responsabilidad	Sinceridad	Laboriosidad	Altruismo
puntuación				

**Act. 3: Ordena las imágenes según tu criterio y a continuación explica por qué**



### **Act. 5: Explica cómo....**

1. Decide con tu compañero cuál de los dos ejercicios vas a realizar: A o B. En el ejercicio A se debe dar las explicaciones adecuadas para llegar a un lugar concreto. En el ejercicio B se tienen que explicar las reglas de determinado juego.

A) Ej.

X- Perdona, desde.....¿cómo puedo llegar hasta .....?

Y- Si, mire.....

B) Ej.

X- ¿Jugamos a .....?

Y- ¿Cómo se juega?

X- Verás.....

Cuando termines, evalúa tu intervención, es decir, explica por qué crees que has usado esas palabras y no otras, el tono de tu voz, cómo te ha resultado la actividad (difícil, fácil, cómoda, etc.)